



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS

GLEND CARLA FERREIRA DA SILVA

NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO EM PERNAMBUCO: DO PÂNICO MORAL
AO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Recife
2025

GLEND CARLA FERREIRA DA SILVA

NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO EM PERNAMBUCO: DO PÂNICO MORAL
AO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Área de concentração: Educação em Direitos Humanos, Justiça e Cultura de Paz.

Orientadora: Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo

Recife

2025

GLEND CARLA FERREIRA DA SILVA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Glenda Carla Ferreira da.

Núcleo de Estudos de Gênero em Pernambuco: do pânico moral ao combate à violência contra a mulher / Glenda Carla Ferreira da Silva. - Recife, 2025.

112f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2025.

Orientação: Maria Aparecida Vieira de Melo.

Inclui referências.

1. Núcleo de estudos de gênero; 2. Pânico moral; 3. Educação e Direitos Humanos. I. Melo, Maria Aparecida Vieira de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO EM PERNAMBUCO: DO PÂNICO MORAL
AO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos. Área de concentração: Educação em Direitos Humanos, Justiça e Cultura de Paz.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Vieira de Melo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr^a. Soraya Maria Bernardino Barreto Januário (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr^a. Bernardina Santos Araújo de Sousa (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof. Dr^a. Jullyane Chagas Barboza Brasilino (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Dedico este trabalho a Georgina Francisca da Silva (*in memoriam*), minha ancestral vítima de feminicídio; a Severina Barbosa de Arruda Cavalcante (*in memoriam*), pelos cuidados e pelas lições práticas de feminismo; a Carolina Pontes, pelo amor e pela inspiração diária.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é uma virtude sublime. Precisamos reconhecer que fazemos parte de um universo conectado a tantos outros seres que vibram juntamente conosco. Tudo que conquistamos é fruto dessa energia vital nossa e alheia que se movimenta para podermos fluir.

Por essa razão, publico meus agradecimentos singelos, mas muito afetuosos, na certeza de que, em alguma medida, este trabalho foi realizado nesta vibração orquestrada para que ele nascesse.

Agradeço à Deusa, que é a Inteligência Suprema, e aos espíritos de luz por me ajudarem a conduzir minha existência.

A meus pais, Mariluce Oliveira Ferreira da Silva e Eraldo Ferreira da Silva, pelo portal da vida. A minha tia-avó Severina Barbosa de Arruda Cavalcante (*in memoriam*) e à tia Joseane Magaly Oliveira da Silva pelos valores que me exemplificaram.

A Carolina Pontes, pelo amor e pela crença em mim. Seus gestos fortalecem e engrandecem a minha vida.

A Abigail Ferreira, Billie Ferreira e Brisa Ferreira, pelos ensinamentos sobre amor e convivência.

Aos amigos, Albérico Figueirôa da Silva Júnior, Ana Carla Alves de Andrade, Maria das Dores da Silva Melo, Kleison Lima de Souza e Roseli Oliveira Barbosa, pela família afetiva que construímos nesta caminhada.

A Thiago Barbosa Lacerda e a Heloysa Moura de Barros Santos por me ensinarem tanto e por permanecerem na minha vida.

A Bruno Eduardo Cavalcante de Siqueira e Llablet e a Leusa Cristina Bezerra dos Santos pela amizade acolhedora e afetuosas.

A Edilson Nery de Melo Padilha por me ajudar, há alguns anos, a percorrer os caminhos complexos do meu ser.

A minha orientadora, Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo, pela presença, correções e incentivos constantes, como todo ensino-aprendizagem deve ser.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco por toda troca de conhecimento que oportunizou minha formação no mestrado.

Às gestoras e aos gestores, Andréa Maria da Silva Vieira, Betânia Silva Cordeiro, Carline Giselle Pires de Moura e Oscar José do Nascimento Neto, dos locais onde a pesquisa foi efetuada pela acolhida e atendimento ao meu pedido.

Às coordenadoras e aos coordenadores que contribuíram para a realização desta pesquisa confiando seus tempos e experiências a essa investigação.

Aos servidores Karla Monteiro e Ênio Arimatéia, da Secretaria do PPGDH, pela atenção e gentileza de sempre.

Por fim, agradeço a todas educadoras e educadores deste planeta, como Aline Carvalho Ferreira Silva, amiga e professora, que impulsionam a transformação numa educação pautada nos Direitos Humanos.

RESUMO

Os núcleos de estudos de gênero e combate à violência contra a mulher desenvolvidos nas instituições de ensino visam à reflexão e ao combate à violência de gênero. Seu objetivo é reduzir as discriminações e preconceitos de grupos socialmente excluídos, através das atividades realizadas entre alunos, professores e toda a comunidade escolar. A pesquisa pretende, ancorada na abordagem qualitativa, a partir da análise do conteúdo de Laurence Bardin, de entrevistas semiestruturadas, analisar qual a contribuição para a defesa dos Direitos Humanos na perspectiva de Joaquín Herrera Flores, dentro dos Núcleos de Estudos de Gênero, em quatro escolas estaduais de Pernambuco de diferentes modalidades de ensino? Intenta-se, especificamente: discutir os aspectos históricos, sociais e ideológicos na luta feminina para o combate à violência contra a mulher a partir de Michelle Perrot, Gerda Lener e diplomas legislativos; compreender, a partir das respostas às entrevistas, se há influência do “pânico moral”, difundido por Stanley Cohen, percebido por Judith Butler, que combate à ideologia de gênero nas escolas, no posicionamento da comunidade escolar acerca dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher; fundamentar a importância para a educação integral da inclusão de gênero e sexualidade em sua agenda, consoante Bell Hooks, Guacira Louro e Paulo Freire, enquanto difusão dos Direitos Humanos na educação. Destacamos, como resultados alcançados a relevância dos Núcleos para acolher e enfrentar a violência contra grupos vulnerabilizados. A partir do estudo, verificamos as estratégias para que, através da educação, os direitos humanos sejam difundidos em busca de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Palavras-chave: Núcleo de estudos de gênero; pânico moral; educação e direitos humanos;

ABSTRACT

The centers for gender studies and combating violence against women developed in educational institutions aim to reflect on and combat gender violence. Their goal is to reduce discrimination and prejudice against socially excluded groups through activities carried out among students, teachers and the entire school community. Based on a qualitative approach, based on the analysis of Laurence Bardin's content and semi-structured interviews, this research aims to analyze what the contribution to the defense of Human Rights is from the perspective of Joaquín Herrera Flores, within the Gender Studies Centers in four state schools in Pernambuco with different teaching modalities. Specifically, the aim is to: discuss the historical, social and ideological aspects of the female struggle to combat violence against women based on Michelle Perrot, Gerda Lener and legislative diplomas; to understand, based on the responses to the interviews, whether there is an influence of the "moral panic" spread by Stanley Cohen, perceived by Judith Butler, which combats gender ideology in schools, on the positioning of the school community regarding the Centers for Gender Studies and Confronting Violence against Women; to substantiate the importance for comprehensive education of the inclusion of gender and sexuality in its agenda, according to Bell Hooks, Guacira Louro and Paulo Freire, as a means of disseminating Human Rights in education. We highlight, as results achieved, the relevance of the Centers in welcoming and confronting violence against vulnerable groups. Based on the study, we verified the strategies for disseminating human rights through education in search of a more equitable and democratic society.

Keywords: Gender studies center; Moral panics; Education and human rights.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dissertações que pesquisaram os Núcleos de Estudos de Gênero em Pernambuco	59
Quadro 2	Roteiro da entrevista	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
CEO	Chief Executive Officer (Diretor-executivo)
EREF	Escola de Referência em Ensino Fundamental
EREFEM	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
ETEPAM	Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães
Fundaj	Fundação Joaquim Nabuco
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras não mencionadas anteriormente.
NEGs	Núcleo de Estudos de Gênero
ProfLetras	Mestrado Profissional em Letras
ProfSocio	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SOS Corpo	Save Our Souls Corpo (Salve nossas almas)
Sintepe	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 HISTORIOGRAFIA DAS MULHERES NA SOCIEDADE	21
1.1 História das mulheres	21
1.2 Movimentos feministas	26
1.3 Leis de proteção aos direitos das mulheres	32
2 GÊNERO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS	38
2.1 Questões de Gênero	38
2.2 Gênero e sua relação com a educação	40
2.3 Educação pautada nos Direitos Humanos	43
3 OS NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	49
3.1 Núcleos de estudos de gênero	49
3.2 Perseguições ao estudo de gênero nas escolas	55
3.3 Os Núcleos enquanto objetos de pesquisa em Pernambuco	58
Quadro 01	59
4 PERCURSO METODOLÓGICO	62
4.1 O desenho da pesquisa	62
4.2 A hipótese da pesquisa	63
4.3 Os objetivos da pesquisa	63
4.4 Os sujeitos da pesquisa	63
4.5 Os <i>loci</i> da pesquisa	63
4.6 A técnica da pesquisa	64
Quadro 02	64
4.7 O desenvolvimento da pesquisa	66
5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLHIDAS	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é um fato relevante e devastador na sociedade que podemos considerar um surto pandêmico longo (Lobo, 2020). Diariamente, observamos e vivenciamos atitudes de violência que serão explicitadas adiante. Essas ações, que ocorrem de maneiras explícitas e implícitas, são cotidianamente ratificadas por brincadeiras e piadas que corroboram com a manutenção do sistema patriarcal que há séculos oprime e mata as mulheres, simplesmente porque existimos.

O patriarcado é um sistema social que coloca os homens, em todos os aspectos sociais, emocionais e psicológicos, em condição superior às mulheres. De acordo com Saffioti (2015), o patriarcado configura-se em um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade, representando uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência.

A forma como a sociedade foi estruturada, desde as antigas civilizações, leva homens e mulheres a enxergarem a si mesmos de forma desigual, colocando as mulheres em posição inferior aos homens. Essa estrutura repercute no século XXI quando precisamos combater essa desigualdade e esse sentimento de posse e de poder que homens idealizam sobre as mulheres com as quais convivem.

Considerando essa herança histórica de violência e submissão, a Secretaria Estadual da Mulher, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, criou os Núcleos de Estudos de Gênero e Combate à Violência contra a Mulher nas escolas, visando à discussão e ao combate à violência de gênero. O objetivo é refletir sobre a violência contra a mulher e sobre as discriminações e preconceitos de grupos historicamente marginalizados, fomentando atividades entre estudantes, professores e toda a comunidade escolar.

Na minha atuação como professora de língua portuguesa do Ensino Médio Integrado, na Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra, em 2018, fui convidada para participar das reuniões do Núcleo de Estudos de Gênero da escola. Nessa ocasião, percebi a resistência dos colegas professores e professoras em comparecer às reuniões e os comentários preconceituosos acerca desses encontros.

Posteriormente, em 2022, exercendo a função de Assistente de Gestão, na mesma escola, surgiu a oportunidade de coordenar o grupo. O Núcleo recebeu o

nome de Núcleo de Estudos de Gênero e Combate à Violência contra a Mulher Carolina Maria de Jesus, uma homenagem à escritora mineira que representa as mulheres brasileiras em gênero, raça e classe.

Na coordenação do Núcleo, mesmo trabalhando numa escola gerida e frequentada, majoritariamente, por mulheres, encontramos a resistência do grupo de professores em participar das reuniões e abordar os temas propostos pelo Núcleo. Nossa hipótese é que isso ocorre devido a uma influência do "*pânico moral*"¹ disseminado na sociedade sobre os estudos sobre gênero e sexualidade nas escolas.

A dificuldade de engajar os atores da escola provocou a reflexão a respeito dos outros Núcleos espalhados pelas escolas estaduais: as pessoas que lideram têm alguma dificuldade em executar as ações dos Núcleos em suas escolas? De que modo o trabalho contribui para a educação em Direitos Humanos diante da comunidade escolar? Dessa inquietação surgiu o interesse pelo objeto da pesquisa. Além disso, as pesquisas que encontramos sobre os Núcleos de Gênero das escolas estaduais e sua repercussão, não sanaram essas indagações a respeito do tema sobre os benefícios e as dificuldades enfrentadas.

Diante das resistências encontradas no engajamento da comunidade escolar nas atividades do Núcleo, multiplicam-se os conflitos que têm como fundamento as questões de gênero e sexualidade na escola. A maioria dos confrontos que enfrentamos na instituição de ensino seria arrefecido pela leitura, reflexão e diálogo de temas como gênero e sexualidade, que já fazem parte do currículo formal da educação de Pernambuco e que são estruturantes do convívio em sociedade.

Na letra da música "Ai que saudade da Amélia!", letra e melodia criada por Ataulfo de Andrade e Mário Lago refletimos sobre essa mulher submissa e resiliente e seu cativo (Lagarde, 2005). Igualmente a canção, o modelo de mulher foi idealizado por homens e marca a sociedade criando até o presente momento uma expectativa entre conservadores e progressistas quanto ao comportamento feminino.

Para abordar as mulheres e seus "cativos sociais", inicialmente, recorreremos ao percurso histórico da mulher na sociedade para percebermos como esses

¹ Conceito de sociologia criado por Stanley Cohen, em 1972, para conceituar a reação de um grupo de pessoas baseada na falsa percepção de que uma determinada minoria oferece perigo a determinados valores da sociedade.

padrões foram estabelecidos e de que forma os movimentos sociais impulsionaram a luta por igualdade até o século XXI. Esse caminho por séculos foi prejudicado por ter sido escrito e dominado pelos homens. Justamente por esse motivo a história deve ser revista e recontada por mulheres, por todo apagamento e negligência vivenciados ao longo dos séculos.

A sociedade passou a conhecer o pioneirismo feminino a partir do século XVII, com o advento do Iluminismo e a maior complexidade na tessitura da sociedade. No entanto, partindo do feminismo universal e branco, ele só ficou conceitualmente conhecido, em 1837, quando Charles Fourier usou o termo pela primeira vez para descrever o movimento que tinha como aspiração à igualdade social, econômica e legal entre os sexos.

Sobre o feminismo universal, aponta Ferreira, Santos e Borges (2022) que se trata

das expressões do feminismo que focalizam em demandas liberais, capitalistas e que se concentram em debates próprios à classe de mulheres brancas e burguesas, ignorando os demais sistemas de opressão – raça, classe, orientação sexual e outros – que se entrecruzam à discriminação com base no gênero.

Ademais, o movimento visava acabar com o sexismo e a opressão das mulheres pelos homens (McCann, 2019). Contudo, depois de tanto tempo de existência, a palavra feminismo ainda é usada com precaução e receio pelas mulheres. Não obstante, as confusões que fazemos com o termo “feminista”, é preciso reconhecer que

As feministas analisaram os símbolos e tradições de uma determinada sociedade e demonstraram como perpetuam o sistema patriarcal. Deram importância à tradição oral e, portanto, foram capazes de trazer à tona a voz das mulheres silenciadas ao longo da história. O movimento feminista fez com que homens e mulheres olhassem de forma crítica à suas próprias atitudes e pensamentos, suas ações e palavras com relação às mulheres. (Gandhi, 2018, p.25)

Passados séculos, após o início dos movimentos feministas, as mulheres ainda sofrem diversas violências, seja na esfera pública ou privada, tornando necessária a discussão e o combate à ferocidade a qual somos compelidas a nos silenciar e obedecer. Embora haja conquistas a celebrar e outras pautas sejam acrescidas às reivindicações atuais, diariamente morremos por meio de violência e repetem a tentativa de opressão e submissão que insiste em manter-nos com relação aos homens.

Essa sujeição das mulheres, muitas vezes é legitimada por nós mesmas, pois de acordo com Hooks,

como mulheres, fomos socializadas pelo pensamento patriarcal para enxergar a nós mesmas como pessoas inferiores aos homens, para nos ver, sempre e somente, competindo umas com as outras pela aprovação patriarcal, para olhar umas às outras com inveja, medo e ódio. O pensamento sexista nos fez julgar sem compaixão e punir duramente umas às outras. (Hooks, 2024,p.34)

Comumente, reproduzimos ideias, discursos, comparações entre as mulheres e seus comportamentos. Somos educadas para admirar as “Amélias” e, por vezes, exercemos esse papel e reproduzimos as ideias machistas. Logo, a violência e sujeição da mulher devem ser analisadas e enfrentadas por todas e por cada um em seu íntimo e, nesse percurso, o caminho mais assertivo é a educação.

Discorremos o capítulo seguinte partindo da premissa de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p.31), porque entendemos que a educação liberta. Examinamos os estudos de gênero e a educação pautada em Direitos Humanos nas escolas com propostas de educação integral. Esta, foi criada na rede estadual de ensino pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que deu início à política pública de educação integral no estado de Pernambuco. (Pernambuco, 2008).

O alicerce pedagógico da Educação Integral em Pernambuco é baseado na Educação Interdimensional, desenvolvida por Antônio Carlos Gomes da Costa, no início dos anos 2000, baseado na experiência nos centros de ressocialização de menores infratores, em Minas Gerais. Segundo Costa (2001), a proposta da educação interdimensional é que os professores respeitem e incentivem a autonomia dos estudantes preparando-os para o autoconhecimento e o exercício da cidadania.

Evidenciamos, na proposta da educação integral, que as estudantes e os estudantes devem ser acolhidos em sua inteireza, através da prática do diálogo e da escuta, que fazem parte da constituição humana. Para Freire (2005) esse diálogo ultrapassa a relação de ensino-aprendizagem, porque

O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (relação consigo mesmo, com os outros, com a natureza, com o que vai além da vida). Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (Freire 2005,p.91).

A educação é feita através dessa interlocução entre as pessoas. No diálogo, estudantes e professores aprendem uns com os outros e essa troca de experiências não ocorre a partir de uma cisão entre os seres. Os estudantes são, precipuamente, seu gênero, sua raça, sua classe, sua orientação sexual etc. Todo o contexto no qual a pessoa está inserida vem à tona na relação de ensino e aprendizagem.

Por essa razão, o Currículo de Pernambuco aponta que:

O contexto escolar deve ser preparado visando a uma formação cidadã em que todas as crianças e adolescentes devem ser protegidos contra práticas que fomentem a exploração do trabalho infantil e discriminação étnico-racial, religiosa, sexual, de gênero, pessoa com deficiência ou de qualquer outra ordem (Pernambuco, 2021).

Crianças e adolescentes devem ser igualmente amparados e devem ser ensinados a lidar com as diferenças e singularidades de cada um. Isso só é possível através da possibilidade de reflexão e do contato com pessoas diversas e diferentes. Hooks (2017, p. 22) afirma que “para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também, o modo como pensamos, escrevemos e falamos”. Ou seja, o ensino-aprendizagem só acontece através de amplo diálogo que esteja disposto à escuta e à transformação.

A educação em Direitos Humanos está fundamentada no respeito e na dignidade humana formando sujeitos de direitos. A partir dessa perspectiva é que o sujeito se conhece e se reconhece enquanto titular de direitos e aprende a fazer valer suas reivindicações. Esse respeito por si mesmo e pelo outro não ocorre naturalmente, precisa ser ensinado.

Compreendemos, dessa maneira, que os Direitos Humanos estão diretamente ligados à prática pedagógica, visto que é promovendo a educação que fomentamos a conscientização e a luta pelos direitos. A escola é o ambiente propício para esses debates e reconhecimentos porque é um espaço de múltiplas vozes e diversos saberes.

No último capítulo da fundamentação teórica explanamos os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher. A implantação dos Núcleos nas instituições de ensino faz parte do Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal da Secretaria da Mulher de Pernambuco. A ideia central é incluir os estudos sobre Gênero nas instituições da educação básica e do ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. O programa da Secretaria da Mulher incentiva à

criação dos núcleos, bem como apoia a produção acadêmica sobre a temática de gênero.

O currículo de Pernambuco reitera a importância de trabalhar a relação de gênero e alega que:

A perspectiva da 'igualdade de gênero', no currículo, é pauta para um sistema escolar inclusivo que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Não se trata, portanto, de anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim de fortalecer a democracia à medida que tais diferenças não se desdobrem em desigualdades (Pernambuco, 2021, p. 35).

Verificamos que há uma proposta dentro do currículo de abordar temas relacionados a gênero nas atividades escolares. A instituição está, portanto, compelida a realizar projetos com a temática, independente de aderir à proposta da Secretaria da Mulher para criar um Núcleo.

Ocorre que esse convite deixa discricionário ao professor do componente curricular que elabore projetos ou atividades com essas temáticas. Nossa pesquisa volta-se para os Núcleos de Estudos de Gênero por serem grupos criados especificamente para vivenciar essa perspectiva de igualdade de gênero e diversidade sexual.

Na última década, têm sido crescentes as tentativas de proibições em tratar gênero e sexualidade nas escolas. O argumento mais usado é o de que estaríamos eliminando a família tradicional brasileira e incentivando crianças e adolescentes a questionarem suas identidades de gêneros e suas orientações sexuais. No entanto, não há respaldo científico, social ou pedagógico que justifique essa interferência dos debates nas expressões de gênero e orientações experienciadas pelos indivíduos.

No percurso metodológico, exibimos a trajetória da metodologia nesta pesquisa de abordagem qualitativa. Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com as coordenadoras e os coordenadores dos Núcleos de Estudos de Gênero das escolas selecionadas, pois de acordo com Minayo (2009, p.21) "o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes".

As informações obtidas foram analisadas no capítulo seguinte, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016). É uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, os quais, analisados adequadamente, nos

abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo, inacessíveis (Moraes, 1999).

Assim, a partir do estudo, entendemos as dinâmicas dos Núcleos de Estudos de Gênero no combate à violência contra a mulher e refletimos sobre seu papel na defesa dos Direitos Humanos nas escolas. Concluimos que é preciso incluir a gestão escolar e a comunidade para que haja respeito à diversidade e, através da educação pautada nos Direitos Humanos, o combate à violência de gênero seja difundido, visando à sociedade mais equitativa e democrática.

1 HISTORIOGRAFIA DAS MULHERES NA SOCIEDADE

1.1 História das mulheres

Toda mulher é vítima da História. Não somente da sua história em si, mas também da própria história das mulheres, marcada por submissão e violência. Desde o início dos tempos, as mulheres foram colocadas à margem, tratadas como coadjuvantes na construção da sociedade. Consideradas pessoas que podiam apoiar os acontecimentos, mas jamais protagonizar os feitos. Afirma Pessoa (2017, p. 244) “a concepção da mulher em condição de inferioridade saiu da antiguidade, atravessou o medievo, a idade moderna e chegou à idade contemporânea”.

Nessa tentativa de aniquilamento das mulheres, que acontece desde o início da História, chegamos ao século XXI buscando refletir essa narrativa para reescrever essas histórias, ampliando as mentes das mulheres e colocando-as como protagonistas de suas vidas. Paralelamente, vamos reconstruindo nossa história, atuando na sociedade e emancipando-nos também.

Nas relações pessoais, profissionais e sociais experimentamos, diariamente, as consequências do apagamento e submissão feminina. Opiniões desconsideradas, falas interrompidas, comentários pejorativos sobre aparências etc. São alguns comportamentos e gestos que fazem parte dessa cultura de desvalorização e diminuição do feminino que foram naturalizadas ao longo do tempo.

O apagamento ao qual nos referimos foi também ratificado pela ciência. A ciência tradicional tratou as mulheres de forma invisível, como um objeto do saber e não como sujeitas e/ou produtoras desse saber. Partido dessa premissa, as epistemologias feministas criticam a ciência desde a omissão intencional das mulheres até os pressupostos que ainda reproduzem a hegemonia da ciência moderna (Sadenberg, 2002).

Nesse sentido, ancoramos nosso estudo no feminismo decolonial o qual propõe “elaborar uma genealogia do pensamento produzido nas fronteiras, por mulheres lésbicas, racializadas, marginalizadas, comprometido em desconstruir a matriz da opressão que reside em um ponto de vista eurocentrado”. Espinosa-Miñoso (2014, p. 7).

Assim, corroborando com esse pensamento, Curiel (2020, p. 134) enfatiza:

Trata-se de identificar conceitos, categorias, teorias, que emergem das

experiências subalternizadas, que geralmente são produzidos coletivamente, que têm a possibilidade de generalizar sem universalizar, de explicar realidades diferentes contribuindo com o rompimento da ideia de que esses conhecimentos são locais, individuais e incomunicáveis.

Desse ponto de partida, optamos por nos situar na pesquisa e no discurso. Consoante às teorias acima, nosso interesse pela pesquisa é fruto de experiências e vivências em um país colonizado. Portanto, como mulher, nordestina, lésbica e subalternizada, lanço olhar para meu objeto a partir da minha história e vivência.

Nesse aspecto, coadunamos com Haraway *apud* Rodrigues (2015, p. 29) quando assevera

no sentido de se reconhecer o carácter sempre situado, parcial e localizado do conhecimento. Para Haraway, que pretende recuperar a dimensão corporizada da visão, a objetividade só é atingida reconhecendo a nossa situação, a localização onde nos encontramos e partimos - desde logo, o nosso próprio corpo -, e nunca de um “lugar nenhum” transcendente e capaz de uma pretensa “visão infinita”.

Pessoalmente, minha vida foi marcada pela violência contra a mulher antes mesmo da minha existência. Georgina Francisca, minha avó paterna, foi vítima de feminicídio cometido pelo pai dos filhos dela, quando decidiu se separar dele. A tragédia impactou a vida do meu pai, ainda adolescente, a vida da minha mãe que foi vítima do alcoolismo e do abandono dele e, a minha, que cresci distante dos dois, devido às tragédias pessoais que cada um deles enfrentou.

Essa disfuncionalidade familiar conectou-me a outras mulheres (minha tia-avó Severina Barbosa e minha tia Joseane Magaly) que me alimentaram e me educaram. Essa parte da minha história representa a luta e a força feminina. A maioria das mulheres da minha família sempre protagonizou suas histórias. Entretanto, assim como as mulheres na sociedade, elas são maioria, mas muitas delas vivem como se não fossem e reproduzem aquilo que aprenderam sobre respeito e subordinação à presença masculina.

Precisamos, assim, entender a história das mulheres e do movimento feminista para perceber as tensões construídas ao longo do tempo, além da forma como tentamos desconstruí-las. Nesta passagem histórica, abordaremos um pouco da história das mulheres e do movimento feminista. Discorreremos sobre alguns direitos e a legislação atual que visa à proteção dos direitos das mulheres.

A história de invisibilidade e de luta das mulheres surge com a origem do patriarcado que, consoante Lener (2019, p.21), “o patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a

escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores”. As mulheres foram submetidas a um lugar inferior e secundário desde as civilizações antigas, sob o argumento inicial de que a condição biológica é o que marca a divisão de papéis e, portanto, a marginalização.

Para desmistificar e desnaturalizar essa condição de inferioridade que vem sendo ratificada ao longo do tempo, é preciso analisar a história das mulheres para romper essa estrutura que sustenta a condição de inferioridade e submissão feminina. Segundo Lener (2019, p.65), “o pensamento patriarcal é construído de tal modo em nossos processos mentais, que não podemos excluí-lo se não tomarmos consciência dele, o que sempre significa um grande esforço”.

A consciência e mudança dessa subordinação passam também por uma verificação histórica, porque, conforme Lener (2019, p. 22), “a história das mulheres é uma história de apagamentos, de sabotagens e desvalorizações”. Assim, às mulheres foram negados os espaços e os direitos para que suas lutas fossem rebaixadas e incompreendidas. Afirma Tiburi (2015), em reportagem em *site* sobre o feminismo, que “pairam preconceitos misóginos sobre o próprio termo e fica prejudicada, neste sentido, a proposta geral do feminismo”.

O desafio de historicizar as mulheres, reside no fato de que por milhares de anos essa história foi escrita e manipulada pelos homens. Não há, na história, comprovações de que as mulheres tenham sido tratadas superiores aos homens em nenhum momento. Ainda hoje, lutamos para sermos igualmente respeitadas.

Nesse desafio de narrar à história das mulheres, o que encontramos no período pré-histórico, são indícios na literatura de que houve uma supervalorização e endeusamento das mulheres devido ao fato de gerarem vidas. Não há evidências de que existia uma relação de subordinação entre mulheres e homens, no entanto, as Deusas foram cultuadas no período pré-histórico que corresponde do Paleolítico (30.000 a. C.) a Idade do Bronze (6.000 a. C.) (Lins, 2013).

Há divergências entre historiadores, porém, quando o homem diminuiu a caça e passou a participar mais da agricultura junto às mulheres de seu grupo, eles foram reconhecendo-se parte do processo de fecundação e as mulheres foram perdendo a valorização. Nesse processo as deusas também foram perdendo espaço de devoção até se chegar a um único Deus, ainda hoje, representado pelo gênero masculino.

Consoante Lins (2013, p. 27):

o homem foi desenvolvendo um comportamento autoritário e arrogante. Do parceiro igualitário de tanto tempo, a mulher assistiu ao surgimento do déspota opressor. A superioridade física encontra, então, espaço para a superioridade ideológica.

Dessa forma, origina-se o sistema patriarcal. A lógica desse sistema tem início, segundo Lins (2013, p. 42) “no Ocidente com a democracia ateniense, no século V a. C. e o fim dessa lógica se enraíza na Revolução Francesa quando a democracia pretende aplicar-se a todos”. Operando-se nesse sistema e nessa lógica de subordinação desde o nascimento da civilização, justifica-se o longo período para começarem a surgir às lutas e os questionamentos desse sistema violento e opressor.

No final do século XVIII, no contexto das revoluções e do pensamento iluminista, surgem as primeiras discussões por direitos das mulheres na Europa. Trata-se dos primeiros passos do Movimento Feminista que, no Brasil, teve repercussão no século XX e avançou após a redemocratização com a Constituição Federal de 1988.

Feminismo, afirma Hooks (2018, p.17) “é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão”. Entende-se, assim, como um movimento de luta por atuação feminina na educação, na política, no mercado de trabalho e, principalmente, por uma relação de igualdade de direitos entre homens e mulheres sem violência e manipulação.

A consciência da necessidade do feminismo surge do entendimento de que os sistemas de gênero são construções sociais e não definidos pela biologia como há muito, tenta-se argumentar. Na afirmação “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, Beauvoir (2009, p.361) descarta qualquer tentativa de naturalizar a condição do comportamento feminino e demonstra que todo modelo universal de mulher foi socialmente construído.

Nesse debate sobre opressão, patriarcado e submissão, Rubin (1975, p. 13) define “o sistema sexo/gênero como um conjunto biológico através dos quais a matéria-prima biológica do sexo humano e da procriação é modelada pela intervenção social humana”. Notadamente, é preciso dialogar sobre o funcionamento desse sistema e seus fundamentos, para que haja emancipação feminina e diminuição da violência de gênero.

Para Piscitelli (1998), é importante, em uma leitura de gênero, explorar as complexidades relativas às construções da masculinidade e da feminilidade, e

perceber como essas construções são usadas simbolicamente para determinar o acesso ao poder e as diferenciações entre homens e mulheres nas múltiplas esferas sociais.

Nesse aspecto, Perrot (2019, p.15), pontua que:

O desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o “movimento” das mulheres em direção à emancipação e à liberação. Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta: a da dimensão sexuada da sociedade na história.

A primeira e notória diferença entre homens e mulheres que estabeleceu a construção social de todas as demais é, sem dúvida, essa dimensão sexuada do corpo. Verifica-se na história que é por ele que parte a tentativa de submeter às mulheres ao lugar subalterno e menor.

Nas palavras de Perrot (2019, p. 41) “o corpo tem uma história física, estética, política, ideal e material da qual os historiadores foram tomando nota progressivamente. E a diferença dos sexos que marca os corpos ocupa uma posição central nessa história”. Porque é a partir dessa diferença que se tenta naturalizar a suposta inferioridade das mulheres diante dos homens.

O corpo feminino foi um dos principais argumentos para fundamentar as diferenças entre os gêneros. Esse argumento biológico aproxima a mulher da natureza, na tentativa de colocá-la em posição inferior ao homem, como se essa inferioridade fosse algo natural e impossível de modificar. Contrariamente, se verificarmos que essa diferenciação foi construída socialmente, precisamos admitir que pode ser socialmente desconstruída e buscarmos estratégias para isso.

Através das diferenças biológicas construíram as diferenças sociais, colocando a mulher em posição de desvantagem em relação aos homens. De acordo com Beauvoir (2009, p. 67)

a mulher é mais frágil fisicamente, corre menos e não pode sequer competir com homens em nenhuma modalidade esportiva que exija uso de força. Por esse motivo, utilizam o argumento de que o corpo frágil, que tem pouco domínio sobre o mundo, deve ter espaço mais restrito no mundo.

Sob esse viés biológico, se a mulher fosse frágil e indefesa, precisaria de uma força ao seu lado, logo, o homem, socialmente se colocou nessa posição de força e proteção, mas na verdade para manipular e dominar os corpos impelidos como frágeis e dependentes. Logo, o uso da biologia como respaldo para o domínio de todo contexto sociocultural feminino, não tem razão de existir.

Na perspectiva histórica, observa-se que o mundo é dominado pela força masculina, que assim se impõe e desenvolve a história a partir de sua ótica. O corpo que detém a força é associado ao corpo que tem mais poder e, conseqüentemente, domina a vida dos demais. Isso acontece desde os primórdios, quando os homens saíam para a caça e as mulheres ficavam mais reclusas, cuidando dos filhos e do local onde viviam.

O corpo feminino, ainda vive sob vigilância ao longo do tempo. As conquistas das mulheres sobre o próprio corpo ainda vivem em disputa social. Para Beauvoir (2009, p. 69/70)

não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis que os sujeitos tomam consciência de si mesmo e se realiza: é em nome de certos valores que se valoriza. Não é a fisiologia que pode criar esses valores. É a luz do contexto ontológico, econômico, social e psicológico que teremos que esclarecer os dados da biologia.

Compreendemos que esse corpo tem influência na vida prática das mulheres, mas ele é submetido à cultura, ao sistema patriarcal e ao sistema capitalista que o reduz a sua biologia para mantê-lo sob seu domínio. Dessa maneira, foi criado um padrão de comportamento, uma maneira de como esse corpo deve se mover e portar-se socialmente para, assim, poder dominá-lo.

Para percebermos o quanto as definições patriarcais de gênero estão fincadas desde os primórdios da civilização ocidental, Lener (2019, p. 109) demonstra que “a matriz dessa relação patriarcal entre os sexos já tinha um lugar fixo antes do desenvolvimento do Estado quando trata das antigas civilizações e do poder dos homens da época sobre as mulheres”. Falamos de milhares de anos antes de Cristo, logo o sentimento de dependência feminina está enraizado nas consciências.

1.2 Movimentos feministas

As primeiras reivindicações sobre os direitos das mulheres tiveram início no século XIX, nos Estados Unidos e na Europa. As lutas que se pretendiam universalistas, representadas por mulheres burguesas e brancas, são chamadas de movimento feminista. Insta salientar que não é consenso e que o movimento não era universal nem interseccional.

Ele foi dividido metaforicamente em ondas, pela associação às ondas do mar que se movimentam indo e vindo, como as mulheres, ora atuando, ora retrocedendo,

contudo, mantendo o sentimento de luta e perseverando diante das injustiças e violações sofridas.

Nas palavras de Perrot (2019, p. 32/33)

o feminismo sob todas as suas formas, laico ou cristão, foi um incentivo poderoso. Principalmente no domínio da imprensa, que era seu modo de expressão. (...) Há paridade hoje? Não sei dizer. Em todo caso, daí em diante ouve-se muito mais a voz das mulheres; ou, pelo menos, vozes de mulheres. Podem-se consultar seus livros. Podem-se ler suas palavras.

As lutas feministas foram responsáveis pela travessia de resistência e pelas conquistas as quais vivenciamos hoje. Os séculos marcados por embates e vitórias nos trouxeram até o cenário atual de abertura de diálogo e questionamento. Hoje, as lutas emergem em outra perspectiva devido aos espaços angariados pelos movimentos.

Consoante Coelho (2002, p. 44) há “a existência de, pelo menos, quatro momentos áureos na história do feminismo”. Ela se refere às quatro relevantes ondas do feminismo que surgiram no início do século XIX, em meados do século XX, no final do século XX e, a mais recente, no início do século XXI. As lutas do movimento feminista estão conectadas a história das mulheres brancas do norte global, proporcionaram transformações sociais relevantes.

A chamada primeira onda começou em meados do século XIX. Inicialmente, a luta das mulheres foi por igualdade e liberdade. Durante a Revolução Francesa, o clamor era para tornar-se sujeitas de direitos assim como os homens se tornaram. Nesse importante período da história, o qual culminou na Declaração dos direitos do homem e do cidadão, as mulheres permaneceram ausentes da proteção do Estado, embora contribuíssem ativamente para a construção da sociedade em diversas partes do mundo.

Insta salientar, a importante atuação de duas mulheres no período da Revolução Francesa. A francesa Olympe de Gouges (1748 - 1793) escreveu o texto que é considerado fundador do feminismo intitulado “Direitos da Mulher e da Cidadã”. Sua ousadia a levou ao cadafalso dois anos depois de ter escrito o seu texto.

E, no mesmo período, a inglesa, Mary Wallstonecraft (1759 - 1797), precursora da filosofia feminista, escreveu a obra “Uma reivindicação pelos direitos da mulher”. As obras permitiram notoriedade às lutas feministas, no entanto, a força masculina mais uma vez foi imposta para calar as mulheres e suas reivindicações.

No início do século XX, ainda na primeira onda do movimento feminista, as mulheres reclamaram o direito ao voto. Durante esse período, esse foi o momento de maior visibilidade das mulheres na luta por seus direitos. As mulheres entenderam que a influência na escolha política lhes traria a proteção necessária enquanto cidadãs. O filme “As sufragistas” é um drama histórico que retrata nos cinemas as repercussões dessa época.

A segunda onda do feminismo surgiu entre os anos de 1960 a 1980. As décadas foram de efervescência das lutas por direitos iguais aos dos homens. Esse período ficou conhecido como “Movimento de Libertação das Mulheres” que se desenvolveu no contexto do ativismo político dos direitos civis e nos movimentos contrários à Guerra do Vietnã (Mccann, 2019).

Logo, após a Segunda Guerra, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, já previa a igualdade entre homens e mulheres, entretanto, o papel da mulher foi reduzido à maternidade e ao casamento. A essa altura, a legislação já amparava as mulheres com alguns direitos, mais no nível da formalidade que na prática.

Perrot (2019, p. 77) relembra que, no convívio doméstico

a quantidade de mulheres que apanhavam dos maridos era imensa. Bater nas mulheres e nos filhos era considerado um meio normal, para o chefe de família, de ser o senhor de sua casa – desde que o fizesse com moderação. Tal comportamento era tolerado pela vizinhança principalmente nos casos em que as esposas tinham reputação de serem donas de casa “relaxadas”.

A violência física contra os corpos femininos foi tão naturalizada que apenas no ano passado foi declarado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, na ADPF 779, o argumento de defesa da honra do agressor, nos crimes cometidos contra as mulheres. Essa decisão recente demonstra, embora menos utilizado que antes, que esse sentimento de inferiorização da mulher como alguém que deve obediência ao marido perpetuou-se ao longo dos anos.

A tese de que a mulher está submetida às ordens e vontades do marido é uma construção ideológica descendente da cultura patriarcal que detinha o poder da sociedade e queria deter o poder sobre os corpos femininos. Um costume ainda difícil de ser erradicado, haja vista a quantidade de mulheres que ainda morrem pelas mãos dos seus companheiros e maridos por essa necessidade de domínio da vida delas.

As feministas da segunda onda defendiam que as experiências pessoais

vividas pelas mulheres eram atos políticos e mereciam proteção. Direitos como trabalho, reprodução e liberdade foram discutidos e ampliados nesse contexto do movimento. Destacamos a escritora Beauvoir que provocou um marco na história do feminismo, em 1949, com sua obra “O segundo sexo”. A obra questiona o que é ser uma mulher e aponta o fato de que a mulher é sempre definida a partir do outro, ou seja, dos homens. Nessa perspectiva, Perrot (2019, p. 100) assevera que:

para Simone de Beauvoir, a reflexão sobre *Le deuxième sexe* – as mulheres – é fundamental. Analisando a feminilidade, não como um fato da natureza, mas como produto da cultura e da história, inaugura um pensamento de desconstrução de grande alcance, mas com certeza mais dificilmente aceitável no tempo em que publicou. Ela é, de algum modo, mãe do gênero (sem, no entanto, utilizar esse vocabulário).

No ambiente de trabalho, as mulheres, que viviam nessa subjugação sob o crivo do homem. Fosse ele marido ou patrão, elas trabalhavam exaustivamente nas fábricas e em suas casas e começaram a questionar essa submissão e marginalização social que sofriam. O movimento feminista a partir deste momento começou a ser difundido pelo mundo e todo o cotidiano das mulheres passou a ser visto como ato político.

O trabalho externo ocorria devido à necessidade de mão de obra, após a revolução industrial, preponderantemente, nas fábricas. Os locais de trabalho eram insalubres e as jornadas de atividade eram intensas, como narra Perrot (2019, p. 119/120) em sua obra:

O têxtil foi o grande setor de emprego das mulheres, nas fábricas e nos ateliês. Há características que se repetem no trabalho: ele é temporário, é cíclico, repetitivo, monótono, jornadas longas, disciplinas severas, poucas pausas, humilhante e com muito assédio sexual.

As mulheres viviam então uma dupla violência. No ambiente doméstico, ela devia cuidar e servir o marido e os filhos. No ambiente de trabalho, ela devia servir ao patrão, suportar sua fragilidade diante do sistema e todo assédio que lhe ocorria durante esse período. Perrot (2019, p. 123) reconhece que:

A maioria dos empregos que elas ocupam são marcados pela persistência de um caráter doméstico e feminino: importância do corpo e das aparências; função das qualidades ditas femininas, dentre as quais as mais importantes são o devotamento, a prestimosidade, o sorriso etc.

Nesse período do trabalho nas fábricas, iniciaram também as lutas por movimentos sindicais que amparassem e protegessem as mulheres. Ocorre que, de acordo com Rago (1985, p.69) “as primeiras medidas de legislação referente ao

trabalho feminino tinham sido tomadas tendo em vista a sua função de reprodução e de guardiã do lar”.

Nota-se que tanto o trabalho externo quanto o doméstico eram realizados pelas necessidades masculinas e não por uma realização pessoal. A permissão e contratação das mulheres para atuar no mercado de trabalho fez uma extensão da submissão doméstica para a submissão nas fábricas.

O modelo normativo ideal da mulher vem sendo forjado desde meados do século XIX, que segundo (Rago, 1985, p.62), “ocorreu por caminhos sinuosos uma formação da representação simbólica da mulher, a esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva, mas assexuada, no momento em que novas exigências da crescente urbanização e desenvolvimento industrial exigem sua presença no espaço público e participação ativa no mundo do trabalho”.

Deste modo, o modelo de mulher do sistema patriarcal era ligado ao afeto e ao cuidado, tanto no ambiente privado quanto no espaço público que era permitido atuar, suas ações estavam sempre voltadas ao servir e ao acolher, mantendo a obediência e a resignação. Além disso, elas eram sempre objetos de direitos e desejos alheios, jamais sujeitas de direitos e isso incluía a obrigação de esconder seus desejos e necessidades sexuais, o que hoje é impensável de acontecer.

Nesse sentido, na perspectiva de Okin (2008, p. 314) nem o domínio da vida doméstica, pessoal, nem aquele da vida não-doméstica, econômica e política, podem ser interpretados isolados um do outro.

Para Beauvoir (2009), o fato de a mulher ver e optar sobre si mesma a partir do modelo exprimido pelos homens, isso as torna condicionadas a ser dependente em vez de ativa, forçadas a perder sua liberdade, sua autonomia e, compelidas a existirem sem realização pessoal. Na visão da filósofa, essa submissão guarda a raiz da opressão vivida pelas mulheres.

No sistema patriarcal, no qual há um domínio dos homens sobre as mulheres, é mais fácil encontrar adeptas que subversivas. Mesmo as mulheres autoconfiantes e seguras, foram ensinadas que necessitavam da proteção masculina para sobreviver e atuar no mundo.

A vida das mulheres era forjada pela perspectiva masculina. Nesse sistema de opressão e controle não nos damos conta facilmente da violência a qual estamos submetidas. Os questionamentos feitos à época, pelas mulheres que conseguiram transcender ao contexto, incentivaram as demais a questionar os limites impostos.

Um aspecto relevante que ainda hoje causa polêmica e discussão é a maternidade, que nesse contexto era uma obrigação feminina. De acordo com Perrot (2019, p. 69) “como a função materna é um pilar da sociedade e da força dos Estados, torna-se um fato social. A política investe no corpo da mãe e faz do controle da natalidade uma questão em evidência”.

No que concerne à saúde sexual e reprodutiva das mulheres, a pílula anticoncepcional criada nesse período ajudou as mulheres na liberdade de seus corpos e suas escolhas. Em contrapartida, o aborto legal desde essa época até hoje é discutido com bastante fundamentalismo e controvérsia.

A partir da década de 90, iniciou-se a terceira onda do movimento feminista. Dá-se após a ebulição de demandas das especificidades que surgiram a partir dos movimentos anteriores. Ganham destaque além do movimento feminista que agora já não tratava apenas da mulher branca, mas também o feminismo negro que ganhara força na década de 70, SOS Corpo², o movimento LGBTQIAPN+³ etc.

Na obra *Mulheres, raça e classe*, a autora fala do racismo sofrido pelas mulheres negras dentro do movimento feminista (Davis, 2016). No mesmo sentido, feministas negras sugerem que o feminismo reflete a luta das mulheres brancas de classe média e que seria mais oportuno modificar o termo para mulherismo em oposição ao feminismo, pois é um termo mais amplo.

Desse período em diante houve uma ampliação tanto das necessidades quanto das lutas das mulheres por igualdade e independência. Embora tenhamos muitos avanços, ao mesmo tempo, a violência e perseguição aumentam, na tentativa de retirar direitos já conquistados ou coibir a ascensão das mulheres na sociedade.

A partir do ano de 2010, já há uma diversidade de lutas feministas. Uma ampliação de movimentos coletivos e a difusão das lutas através das redes sociais colaboraram para a chegada da “quarta” onda. Não há formalização de sua existência, mas há notória mudança no modo de discutir as questões femininas. Verifica-se que o movimento feminista é plural porque assim é a diversidade de mulheres que ele contempla e suas particularidades.

Devido à globalização, fala-se em um “ciberfeminismo” e uma vasta

² SOS Corpo Instituto Feminista para a Democracia

³ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias.

interseccionalidade, mobilizado pelas mulheres que já nasceram na era digital e percebem que ainda há muito espaço a ser ocupado. Afirma Felgueiras (2017, p.119), eis:

O movimento é tão diversificado quanto as mulheres que os compõe: são elas negras, indígenas, brancas, universitárias, lésbicas, de diferentes classes sociais, trabalhadoras urbanas e rurais, domésticas, acadêmicas, portadoras de necessidades especiais e etc. Mas, todas elas podem constar que o fato de serem mulheres não só as une, porém, infelizmente isso as tornam alvo de preconceito e discriminação na sociedade machista que ainda persiste no século XXI.

As reivindicações do movimento feminista conquistaram e difundiram os direitos das mulheres pelo mundo. Consideramos que o alcance para o passo seguinte aos direitos que foram pautados está na ocupação de mais mulheres nos espaços de poder e decisão da sociedade. Embora haja a necessidade de fomentar essa ocupação nos espaços políticos, já conseguimos visualizar nesse percurso, diversas líderes que presidiram importantes Estados. A título de exemplo tivemos a nossa primeira presidenta Dilma Rousseff de 2011 a 2016.

1.3 Leis de proteção aos direitos das mulheres

Historicamente, a política é um espaço majoritariamente masculino, com a ascensão dos direitos femininos, esses espaços vêm sendo ocupados pelas mulheres, pois suas fronteiras são possíveis de serem enfrentadas e superadas. As mulheres podem e devem ocupar os espaços políticos para exercerem sua cidadania e conquistarem direitos para suas especificidades.

Perrot (2019, p.153) alega que “ser mulher na política, ou ainda, ser uma mulher política, parece a antítese da feminilidade, a negação da sedução, ou ao contrário, parece que deve tudo a ela”. Ou seja, de acordo com a autora, a mulher está negando sua essência feminina para equiparar-se aos homens, ou está aproveitando-se da sua feminilidade para alcançar os espaços de poder. De qualquer modo, o referencial ainda é masculino e essas mulheres que ocupam posições de poder ainda são comparadas aos homens.

Devido a essa defasagem de atuação das mulheres na política, temos a lei 12.034/2009 que alterou a legislação eleitoral para incluir uma cota de 30% de candidaturas femininas em cada partido político ou coligação partidária. No entanto, a deputada estadual Dani Portela, destacou no 1º Fórum Alepe Mulher, da

Assembleia Legislativa de Pernambuco que “das 49 cadeiras do Poder Legislativo Estadual, apenas seis são ocupadas por mulheres”.

Não duvidamos que os espaços públicos sejam cada vez mais ocupados por mulheres, mas, por raízes históricas, o espaço público ainda é visto como um lugar masculino. A mulher que ocupa espaços de poder tem sua feminilidade questionada e sua atuação é sempre comparada a atitudes masculinas.

Além da ocupação nos espaços de poder, outra luta renitente que também depende de decisão política é a prática do aborto legal. Atualmente, é permitido em duas situações descritas no Código Penal e uma situação decidida pelo Supremo Tribunal Federal em Ação de Arguição Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF). Essa ação é ajuizada na Corte Maior quando se pretende evitar ou reparar lesão a um preceito fundamental previsto na Constituição Federal.

Legalmente, o artigo 128 do Código Penal, de 1940, descreve que não se pune o aborto praticado por médico se não há outro meio de salvar a vida da gestante e se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal. Mesmo assim, são comuns notícias de que mulheres, crianças ou adolescentes vítimas de estupro que tentam convencê-las a manter a gravidez por questões morais ou religiosas.

A ADPF 54 foi ajuizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Saúde. A Suprema Corte decidiu que o aborto não será punido nos casos em que o feto seja anencéfalo. Excetuando-se esses casos, o aborto ainda é uma pauta política polêmica. De um lado os defensores do direito à vida que acabou de ser gerada e do outro a luta pelo direito de a mulher decidir sobre seu corpo.

Desde o início dos movimentos feministas, das lutas por igualdade e liberdade, as mulheres não mais retrocederam em suas conquistas. As violações passaram a ser contestadas e inaceitáveis. Concomitantemente, há um aumento no número de denúncias e busca por proteção do Estado. A violência doméstica passou a ser a pauta principal a ser contestada desde a década de 70, no Brasil. Na década de 80, surgiram as delegacias em defesa da mulher. Surge a ênfase na proteção e combate à violência contra a mulher.

No século XXI, as mulheres reclamam por mais respeito a sua existência e sua diversidade. Observamos uma naturalização do machismo e com isso a permissividade para que mulheres ainda morram ou que atentem contra seus direitos por serem mulheres. Há muitos diplomas legais de proteção a fim de

combater esse aumento significativo da violência os quais elencamos abaixo.

Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2023, 1.463 mulheres foram vítimas de feminicídio no Brasil. Essa taxa, de 1,4 mulheres mortas para cada grupo de 100 mil, mostra um crescimento de 1,6% comparado ao mesmo período do ano anterior. É o maior número já registrado desde a tipificação da lei. (Bueno, 2024).

Feminicídio é o crime cometido contra mulher pelo simples desprezo a sua condição de ser mulher. O crime foi inserido no código penal em 2015, e desde então, mais de 10.000 mulheres foram vítimas de feminicídio no país, ainda em conformidade com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Através das lutas, as legislações de proteção às mulheres cresceram substancialmente. As leis são criadas no intuito de obter mecanismos de proteção para que as mulheres possam viver livres de violências e plenas em suas diversidades. Sabemos que são proteções formais, as quais visam também educar uma sociedade e modificar um modo estrutural de pensar e interagir com as mulheres.

A Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a década da mulher, entre os anos de 1975 a 1985. Durante esse período, foi criada uma importante Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher, em 1979. O objetivo foi reconhecer os direitos da mulher como Direitos Humanos e erradicar qualquer discriminação, requerendo o reconhecimento e o respeito dos Estados. (Brasil, 2002)

Outro marco importante é a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher (Convenção de Belém do Pará, em 1994). A convenção visa proteger, especialmente, a violência contra a mulher, no âmbito da Organização dos Estados Americanos. (Brasil, 1996)

A Constituição Federal de 1988 que fez parte do processo de redemocratização do Brasil definiu a igualdade entre homens e mulheres. No artigo 7º, inciso XXX, proibiu a diferença de salário e de funções por sexo. Foi o início de uma mudança que atualmente tentamos estabelecer pela lei 14.611/2023 de igualdade salarial. (Brasil, 2023)

Um diploma legal que merece destaque é a lei 11.340/2006, a conhecida lei Maria da Penha. A partir da legislação, a rede de prevenção e proteção passou a se

organizar e mais mulheres se sentiam seguras para buscar ajuda estatal para sair da situação de violência a que estavam submetidas. (Brasil, 2006)

No ano de 2012, foi promulgada a Lei 12.737 que ficou conhecida como Lei Carolina Dieckmann. Trata da tipificação do crime de invasão de dispositivos informáticos para obter vantagem ilícita com os dados privados obtidos. A lei surgiu após a atriz ter sido vítima de uma captura de fotos íntimas e de extorsão para recuperar o material. (Brasil, 2012)

Após quase uma década da lei Maria da Penha, duas importantes leis foram promulgadas. A Lei 13.239/2015 que regula a oferta de cirurgia plástica reparadora pelo Sistema Único de Saúde a mulheres que forem vítimas de violência doméstica e dessa violência restarem sequelas. (Brasil, 2015)

Além disso, no mesmo ano, foi instituída a Lei do Femicídio, 13.104/2015, que incluiu uma qualificadora no Código Penal tornando crime hediondo o homicídio de mulheres por violência doméstica ou discriminação pela condição de ser mulher. (Brasil, 2015)

No ano de 2018, ocorreu a criminalização da Importunação Sexual (Lei 13.718/ 2018). Passou a ser crime importunar alguém para satisfazer a própria lascívia ou de outrem e divulgar cenas de estupros. Essa tipificação aborda comportamentos inconvenientes que ficavam impunes por não se tratar de conduta com tipificação penal, embora fossem tão violentas quanto as mais graves. (Brasil, 2018).

No ano seguinte, a lei 13.894, passou a priorizar o divórcio para mulher vítima de violência doméstica. A mulher vítima de violência pode permanecer casada com o agressor por inúmeros motivos. No entanto, caso sinta segurança em pedir o divórcio, seu processo deve ser priorizado (Brasil, 2019).

O aumento de candidaturas e de mandatos femininos motivou um novo tipo de violência contra a mulher, chamado de violência política. Desse modo, para combater a violência contra mulher nas eleições, foi promulgada a Lei 14.192 de 2021 (Brasil, 2021).

O aumento das perseguições, seja física ou virtual, passou a ser enfrentado pela “Lei do Stalking” (Lei 14.132), que visa punir a perseguição e a perturbação, desde 2021. A mulher que se sentir incomodada pela insistência do contato alheio, pode acionar a delegacia amparada legalmente por esse diploma legal (Brasil, 2021).

Nesse mesmo ano, uma mulher vítima de estupro teve sua conduta questionada pelos homens que conduziam a audiência na qual ela era vítima. Nesse caso emblemático foi promulgada a "Lei Mariana Ferrer" (Lei 14.245/2021), que protege vítimas de crimes sexuais e testemunhas de coação no curso de processo judicial. A vítima não pode ter sua conduta no momento que sofreu alguma violência questionada ou subestimada. (Brasil, 2021)

A partir de 2023, as Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAM) passaram a funcionar de maneira ininterrupta. A relevância do atendimento especializado é para que a vítima não seja duplamente violentada. Ao vivenciar uma situação de violência, a mulher está em condição vulnerável. A equipe de atendimento deve conduzir a escuta de maneira que a mulher se sinta relaxada e segura para receber a ajuda de que necessita. (Brasil, 2023)

As mulheres vítimas de violência passaram a ter prioridade no atendimento pelo Sistema Nacional de Emprego. A dependência financeira, por vezes, pode ser um dos motivos que a faz permanecer na situação de violência. Quando passa a ter independência financeira, há uma melhora na autoestima e na qualidade de vida. Isso dá segurança para que ela recuse vivenciar situações, as quais ela seja submetida à violência e a tratamento degradante. (Brasil, 2023)

A lei 14.786 de 2023 estabeleceu o protocolo "Não é Não". O objetivo da campanha é prevenir o constrangimento e à violência contra a mulher e proteger a vítima. Consoante o artigo 2º da lei

O protocolo "Não é Não" será implementado no ambiente de casas noturnas e de boates, em espetáculos musicais realizados em locais fechados e em *shows*, com venda de bebida alcoólica, para promover a proteção das mulheres e para prevenir e enfrentar o constrangimento e a violência contra elas. (Brasil, 2023)

Nessa retrospectiva, observamos uma ampla proteção legal dos direitos das mulheres. No entanto, para cada legislação entrar em vigor, muitas mulheres sofreram violências ou tiveram suas vidas ceifadas para que o direito passasse a ser protegido. Ademais, precisamos ampliar o pensamento e discutir mudanças comportamentais, para que as leis sejam efetivas na erradicação a violência contra a mulher.

Precisamos pensar em uma nova forma de pensar e divulgar a luta feminina. Precisamos nos indignar e questionar essa opressão e violência ainda vividas pelas diversas mulheres. Considerando essa construção social que tenta moldar nosso

comportamento, concordamos com Hooks (2018, p.37) quando afirma que “movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar em educação feminista como algo importante na vida de todo mundo”.

Segundo Louro (1997), “as identidades de gêneros e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. Nesse sentido, a escola oportuniza a construção dessa identidade e a relação entre as demais, moldando e educando e, em alguma medida, harmonizando a convivência desses comportamentos.

2 GÊNERO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS

2.1 Questões de gênero

Resultado: positivo. A pergunta que se segue: menino ou menina? Pergunta simples, aparentemente neutra, porém carregada de estereótipos e de valores. O rótulo “menino” ou “menina” traz consigo diferenças pungentes de cores, efeitos e sentidos desses corpos. Isso acontece porque os conceitos e definições de sexo biológico e de gênero estão vinculados a valores que preponderam uns sobre outros na perspectiva biológica de gênero.

De acordo com Furlani (2009), essas representações culturais são sustentadas por conhecimentos biológicos equivocados e a falta de discernimento tende a favorecer o apego a explicações que legitimam mitos. Os indivíduos não são abandonados à sua natureza, sendo regidos também pelos costumes. Não é a fisiologia que cria os valores, são os dados biológicos que se revestem do que os dados culturais conferem.

Na perspectiva psicanalítica de gênero, o binarismo biológico existe, mas as identidades de gênero são construídas linguisticamente e culturalmente. No entanto, ainda interdependentes entre si para que possamos reconhecer “homem” e “mulher”, precisamos diferenciá-los biologicamente. Já na perspectiva antropológica de gênero, a diferença biológica entre homem e mulher é considerada, contudo, essa distinção social e cultural varia de acordo com o contexto histórico da época.

Indiscutivelmente, o fundamento da identidade de gênero estava atrelado e respaldado na biologia. No entanto, para Beauvoir (2009, p. 67) “o corpo não é uma coisa, é uma situação: é a nossa tomada de posse do mundo e o esboço de nossos projetos”. À medida que avançamos nos estudos sobre gênero, a determinação biológica perdeu espaço para o reconhecimento de que o gênero é uma construção social e cultural.

As marcas dessa construção variam de acordo com o espaço, tempo e contexto, pois as mudanças sociais são dinâmicas. Dessa maneira, entendemos que a biologia não determina os aspectos sociais dos sujeitos. Notadamente, os valores preponderantes de comportamento e utilização desses corpos serão comandados pelas forças políticas dominantes.

De acordo com Scott (1995, p. 7), “o termo ‘Gênero’ é usado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, para diversas formas de subordinação feminina”. Para citar uma das graves formas de subordinação temos a proibição da educação feminina, no Brasil, desde a era colonial, que só passou a existir a partir do século XIX.

A teórica pós-moderna sobre gênero amplia o debate e questiona o binarismo biológico no qual essas concepções anteriores estavam pautadas. Na obra, *Problemas de Gênero*, Butler (2015, p. 27) sustenta que:

o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura.

Tratar o sexo como uma divisão binária e pré-determinada assegura a manutenção do binarismo e todo desdobramento de conceitos que estão a ele arraigados. Essa distinção estanque, conseqüentemente, limita o entendimento da diversidade de gêneros.

Para Butler (2015, p.65), “o gênero não é decorrência do sexo biológico e, além disso, existem sobre gênero e sexualidade fortes relações de poder que determinam o sexo”. Seu pensamento converge ao de Foucault (1997) que teorizou sobre a construção social da sexualidade.

Dentro das teorias pós-modernas, destaca-se a teoria *queer*. Os teóricos revisitam o pensamento de Butler, questionam as teorias clássicas do binarismo e propõem uma ruptura com a noção de sexo biológico, gênero e sexualidade. Eles visam à análise do padrão heteronormativo imposto socialmente e as conseqüências que sofrem as pessoas dissidentes desse padrão.

Nesse sentido, Louro (2013 , p. 9) argumenta que:

os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura.

Visitamos as diferentes concepções de gênero para entender sua complexidade e relevância. Complexas não somente pelo arcabouço teórico, mas porque descortinam atitudes cotidianas dos sujeitos que insistimos em excluir quando não conseguimos enquadrar.

No entendimento de Piscitelli e Algranti (2002, p.9), “alterando as maneiras como as mulheres são percebidas seria possível mudar o espaço social ocupado por elas”. Ou seja, a partir da permissão da educação feminina e as modificações

ocorridas ao longo do tempo, podemos chegar à discussão sobre gênero e seus papéis pré-definidos possibilitando desfazer a ideia naturalizada de subordinação e submissão da mulher na sociedade.

Na perspectiva de Lagarde (2005, p. 152), "las mujeres están sujetas al cautiverio de su condición generica y de su particular situación, caracterizadas por formas particulares de opresión genérica". Assim, a educação escolar, inicialmente, ao repetir padrões coloniais e patriarcais, era um legítimo cativo a partir de práticas reiteradas de divisão social do trabalho, manutenção do ensino voltado aos papéis sociais específicos e da naturalização desses procedimentos.

2.2 Gênero e sua relação com a educação

A escola sempre teve importante contribuição para a manutenção da desigualdade e preconceito de gênero. Sempre foi reservado aos homens o espaço ao conhecimento e a liderança, enquanto à mulher era destinado o cuidado doméstico e a convivência familiar. Quando sua educação passou a ser permitida, esses padrões foram transferidos para o ambiente escolar.

Numa sociedade construída por homens, baseada no sistema patriarcal, Perrot (2019, p. 93) lembra-nos que

ao longo do século XIX, reitera-se a afirmação de que a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem. A leitura abre as portas perigosas do imaginário. Uma mulher culta não é uma mulher.

Como visto anteriormente, o sistema patriarcal permanece atuante porque todos cooperam para a sua existência e manutenção. Lener (2019) assegura que essa contribuição é garantida de várias maneiras, incluindo a negação às mulheres do conhecimento da sua história e à carência educacional.

No século XIX, quando a educação feminina passou a ser permitida, Perrot (2019, p. 93) assevera que essa educação servia para

instruí-las apenas no que é necessário para torna-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas.

No Brasil, a primeira lei de Instrução Pública data de 1827. Ela trata da criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. (Brasil, 1827). Nesse período, a educação feminina era mais

voltada para educar moralmente as meninas que instruir. Além dos conhecimentos da leitura, escrita e da operação matemática, elas aprendiam o bordado e a costura. (Louro, 2022)

Percebemos que havia uma educação limitada e direcionada para manutenção do sistema patriarcal. A educação das meninas foi formalmente permitida sob a justificativa da necessidade da maternidade e do casamento que implica no cuidado com os filhos e com o marido.

Após a Proclamação da República, José Veríssimo *apud* Louro (2022, p. 448) defende em seu texto Educação Nacional no qual alega que o sistema educacional ofertado deve atender aos interesses do educando e ao interesse da coletividade. Ele defende, portanto, que:

a mulher brasileira, como a de qualquer outra sociedade da mesma civilização tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia de sua prole, dona e reguladora da economia de sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma dessas funções.

O texto reflete o argumento em defesa da educação moral e valorativa das mulheres. Salientamos que, à época, a educação de bons modos, independia da classe social da menina. Caso pertencesse à classe privilegiada, ela deveria aprender a comandar sua casa e ser uma excelente companheira para seu marido.

De outro modo, caso a menina fosse de classe desprivilegiada teria que aprender a costurar e a bordar para ao menos arrumar um emprego na casa de alguém e também assim cuidar da sua casa e do seu marido se tivesse a sorte de tê-lo. De qualquer forma, a educação feminina estava mais relacionada à limitação que à emancipação.

Importante destacar que, apesar das meninas receberem educação formal com cautela para não desviá-la da sua função primordial (esposa e mãe), a profissão de magistério foi sendo abandonada pelos homens que foram aos poucos substituídos por mulheres. Desse modo, para não perder de vista seu objetivo de existência, a profissão de magistério passou a ser relacionada ao dever de cuidado e de sensibilidade quando as mulheres passarão a ocupar essa profissão.

Louro (2022, p.454) destaca que:

a fragilidade feminina, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora.

Notamos, que ao ocorrer uma mudança de gênero na profissão de ensinar, a profissão passou a ser construída e direcionada para ser vista como profissão feminina já que a ideia era manter a relação da profissão com a função primordial da mulher que era cuidar do lar. Assim, a profissão passou a ser vista como algo sensível e afetivo realizado através do cuidado.

A educação passou a ser “fabricada” e orientada no intuito de formar professoras, ou seja, uma profissão relacionada ao cuidado, conotando, portanto, uma maior aptidão feminina para esse dever. De acordo com Louro (2022, p. 460):

reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema.

O controle da educação feminina converge com Foucault (2012, p. 118) quando afirma que, “é um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Visivelmente, esse é o período de rigor e disciplina para as mulheres. O perfil da professora foi institucionalmente construído, manipulado e disciplinado.

As mulheres passaram a estudar e trabalhar, ocupar os espaços de ensino e cuidado, mas não era comum que ocupassem a administração ou gestão das instituições de ensino. Esse espaço geralmente era ocupado por homens. Ou seja, reforçam a ideia de que a mulher era afetiva demais e insegura para gerir. Para isso, precisava da força e do temperamento masculino.

Destacamos neste período o trabalho da educadora Dionísia Gonçalves Pinto, conhecida com Nísia Floresta (1810 – 1885). A educadora dedicou sua vida a educação feminina. Escreveu o livro “Direito das mulheres e injustiça dos homens”, em 1832, além de artigos para jornais defendendo a igualdade de gênero.

Nísia quebrou muitos padrões durante sua vida. Considerada a precursora do feminismo, fundou no Rio de Janeiro uma escola para meninas. Seus conceitos insurgiram contra os padrões de ensino da época e passou a instruir as meninas para além das necessidades domésticas.

O século XIX foi marcado pela forte divisão social do trabalho que, embora ainda não fosse considerado, atingia de maneira diferente as classes, raças e religiosidades dessa época. Os papéis de gênero eram estritamente definidos e as que se insurgiram contra essa opressão foram violentamente confrontadas.

Atualmente, a educação de meninas e meninos é um direito previsto tanto em Tratados Internacionais, como na Declaração de Jomtien e na Constituição Federal, em seus artigos 6º e 205. O artigo 6º elenca a educação como um dos direitos sociais. Os artigos 205 e seguintes, dispõem sobre o direito à educação e os deveres conjuntos da família e do Estado de observá-lo, bem como o objetivo que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/1996 estabelece os balizadores da educação do país. Ela norteia os estados da federação para organizar e manter o serviço de ensino público ou privado. (Brasil, 1996) Recentemente, essa lei sofreu alterações para a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, para instituir a semana escolar de combate à violência contra a mulher. (Brasil, 2021)

A LDB também sofreu alterações para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio e, além disso, instituiu a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. (Brasil, 2024)

Nessa perspectiva de gênero, a educação brasileira sofreu diversas transformações desde a época da Colônia. Passamos pela proibição do ensino para meninas, depois para escolas específicas e direcionadas para a maternidade e o cuidado. Hoje, o ensino da educação básica ocorre em formato misto e o estudo de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher é ululante.

2.3 Educação pautada nos Direitos Humanos

No contexto dos Direitos Humanos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Resolução 01 em 2012 que estabelece diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos (Ministério da Educação, 2012). O objetivo da resolução é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetários. (Ministério da Educação, 2012).

Reparamos uma tentativa de romper com o sistema patriarcal e misógino de modo preventivo. Afastamos o controle dos corpos para o reconhecimento e

proteção da diversidade e pluralidade. Na prática, vivenciamos a tentativa de manipulação e controle, mas formalmente somos autorizados e convidados a quebrar paradigmas.

A proposta de mudança coaduna com a alegação de Mignolo (2014, p.7) quando afirma que

La modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad) y racistas (normas y jerarquías que regulen la etnicidad), promueve el entretenimiento banal y narcotiza el pensamiento. Por ello, la tarea del hacer, pensar y estar siendo descolonial es la sanación de la herida y de la viciosa compulsión hacia el “querer tener” desprendernos de las normas y jerarquías modernas es el primer paso hacia el re-hacernos.⁴

Especificamente, no estado de Pernambuco, através da Lei Complementar 125/2008, criou-se o Programa de Educação Integral que tem como finalidades, entre outras, promover a educação integral que contemple o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do estudante e integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.

A recomendação é que a educação atue na vida das estudantes e dos estudantes em sua inteireza. Precisamos agir de maneira específica em cada contexto social para alcançar o objetivo amplo que é um ensino que propicie a superação das barreiras impostas pelas discriminações e preconceitos.

Os direitos surgem das necessidades sociais que são tensionadas através das lutas. Os debates sobre gênero na educação passaram a fazer parte dos currículos de ensino, devido a premente demanda. Essa mudança na visão do ensino e a modificação do currículo é um avanço na discussão de gênero e na quebra de paradigma das identidades.

Nosso pensamento converge sobre o currículo, está em concordância com Silva (2015, p.23) quando declara que o currículo:

é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e

⁴ nos devemos desprender das ficções naturalizadas e empreendidas pelas matrizes coloniais do poder exercido sobre a produção do conhecimento e da subjetividade, pois a construção do conceito de modernidade produziu feridas coloniais, patriarcais, como normas e hierarquias que regularam o gênero e a sexualidade humana, e também as questões étnicas, promovendo o entretenimento banal que narcotizou o pensamento.(tradução nossa)

identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Compreendemos que a previsão legal de um direito, no entanto, independente do diploma legal ao qual esteja amparado, não garante o acesso e a vivência ao direito. Os direitos humanos, na perspectiva de Flores (2009, p. 71)

não são conquistados apenas por normas jurídicas que propiciam seu reconhecimento, mas também, e de modo muito especial, por meio das práticas sociais de ONGs, de Associações, de Movimentos Sociais, de Sindicatos, de Partidos Políticos, de Iniciativa Cidadã e de reivindicações de grupos minoritários (indígenas) ou não (mulheres), que de um modo ou de outro restaram marginalizados do processo de positivação e de reconhecimento institucional de suas expectativas.

Essa perspectiva coaduna-se com a afirmação de Santos (2014, p.21) quando afirma que “os direitos humanos foram subsumidos no direito do Estado e o Estado assumiu o monopólio da produção do direito e administração da justiça”. O autor argumenta que, “atualmente, não se sabe se os Direitos Humanos têm por trás de si uma energia revolucionária de emancipação ou uma energia contrarrevolucionária” Santos (2014, p. 21).

Os direitos, consoante já afirmamos, surgem das necessidades e das lutas, à medida que há a concentração desses direitos e suas diretrizes, há uma limitação e um direcionamento de sua vivência. Assim, precisamos contrarrevolucionar, ou seja, agir para que as vivências reais sejam experienciadas e não apenas formalizadas.

Eis o grande desafio da educação porque as mentes foram e permanecem colonizadas. Um novo modelo de educação requer uma desconstrução, antes de tudo. Para uma educação voltada aos direitos humanos uma das condições primordiais é trabalhar o senso de coletividade em detrimento da individualidade, embora, não devamos perder de vista as idiosincrasias de cada um.

A partir do processo educativo, as sujeitas e sujeitos se reconhecem enquanto dignos de direitos e reconhecem de que forma podem operar transformações na sociedade. A garantia de direito a todos, sem dúvida, traz benefícios e pacificação individual também. Os direitos humanos são, indiscutivelmente, direitos de cada um e de todos e a forma mais eficaz da tomada dessa consciência é através da educação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, p.25) define a educação em direitos humanos como

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua

relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

A definição de processo sistemático e multidimensional é condizente com a educação integral a qual indica considerar os estudantes e as estudantes dentro de seus contextos e seus diversos aspectos. Além disso, para que a educação transforme suas vidas, precisam conhecer e reconhecer suas histórias e as histórias dos direitos humanos.

Os valores e práticas sociais dentro da cultura dos direitos humanos devem ser refletidos para que não sejam apenas reproduzidas práticas hegemônicas de exclusão. A consciência cidadã pode e deve ser construída coletivamente para não incorrer a reprodução de discursos vazios de sentidos e de ideais.

As práticas no ensino pautado nos direitos humanos devem impulsionar a autorresponsabilidade, o compartilhamento das experiências e o espaço de expressão de ideias. O ensino em direitos humanos deve, além de instigar a reparação das violações de direitos, inquietar os sujeitos para perceberem de que maneira outros direitos são implicitamente violados para modificarem isso.

Os espaços escolares têm a obrigação de propiciar ambientes de existência e de resistência, sob o risco de ratificar uma série de violências e opressões hegemônicas nas pessoas que ali frequentam. Nas palavras de Santos (2014, p. 33) “a hegemonia é um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social”.

Na direção oposta, ainda nas palavras de Santos (2014, p. 33),

a contra hegemonia resulta de um trabalho organizado de mobilização intelectual e política contra a corrente, destinado a desacreditar os esquemas hegemônicos e fornecer entendimentos alternativos e credíveis da vida social.

Entendemos, assim, que ambientes coletivos de ensino-aprendizagem devem movimentar essa correnteza e ampliar o conhecimento dos estudantes para as múltiplas possibilidades de ser e existir. Um espaço assim será possível se a educação for fundada na prática da liberdade. Nesse sentido, Freire (1980) sustenta

que a educação deve preparar para um juízo crítico às propostas da elite e possibilitar escolhas para o próprio caminho.

As escolas são espaços relevantes de socialização e reflexão sobre direitos. No cotidiano escolar, as discussões e debates sobre gênero e sexualidade auxiliam os adolescentes a compreenderem melhor suas identidades e modificarem o mundo em que vivem. Nessa ambiência, os Núcleos de Estudos de Gênero contribuem para a promoção de direitos nas unidades escolares e seu papel na vida dos jovens que, na maioria das vezes, possuem a escola como único espaço de acolhimento e de liberdade de expressão.

Os Direitos Humanos são direitos indispensáveis para uma vida humana digna pautada na liberdade e igualdade entre as pessoas. As necessidades básicas humanas variam de acordo com o contexto histórico e social de cada época, por isso não existe um rol taxativo de Direitos Humanos. Eles surgem, através das demandas sociais, são elencados na prateleira jurídica e inseridos na lista dos Direitos Humanos.

A instituição de ensino deve ter responsabilidade com a redução da discriminação e do preconceito contra a mulher. Há também a obrigatoriedade de proteger todo e qualquer grupo que sofra exclusão e violência na sociedade. Almejamos um espaço de liberdade de pensamento e de autonomia estudantil, mas sabemos que essa liberdade e autonomia são limitadas e, cabe à escola fomentá-las.

O espaço escolar, sendo uma instituição que exerce poder, tem na prática do docente além da divulgação de conteúdo, o controle desses corpos. Ao refletir sobre a prática docente e o agir do professor em sala de aula. Freire (2002, p. 39-40) reforça o papel inclusivo do mestre ao afirmar “que faz parte do pensar certo, a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Nas escolas, a preponderância do modelo patriarcal e da heteronormatividade compulsória são visíveis, porque embora, na maioria das vezes, haja mais presença feminina, prevalecem às ideias e reproduções machistas, em suas práticas pedagógicas. Visando ao rompimento desse sistema, devemos construir grupos de estudos para desfazer a hierarquização, nas relações nelas existentes.

Estudos sobre gênero e sexualidade tornaram-se ainda mais urgentes na medida em que setores conservadores passaram a perseguir expressões de gêneros diversos e sexualidade dissidentes. Além disso, a tentativa de manter um controle e disciplina à luz de ideias conservadoras que segregam e excluem, violam Direitos Humanos como a liberdade, a igualdade entre os gêneros, entre outros que sequer foram amplamente conquistados e só através da educação tem-se ambiente fértil para novas mentalidades e novas práticas sociais.

Nos últimos anos, observa-se que a ascensão de ideias dos setores conservadores têm ampliado seus espaços de poder político, econômico e social. Há uma crescente busca pela manutenção de uma educação rígida e castradora. Há políticos disponibilizando inclusive canais em redes sociais para receber qualquer informação que haja na escola a promoção da "ideologia de gênero".

Noutro giro, após a redemocratização brasileira, a educação é intentada como um espaço de promoção da autonomia que propicia a desconstrução de preconceitos, exclusões, discriminações e do respeito às diferenças. Cogitando uma mudança radical e, ao mesmo tempo, consonante com a proposta libertária e inclusiva, Louro (2001, p. 549) alega que “é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão”.

Na visão de Louro (2001, p. 550), essa quebra de paradigma epistemológico surgiria da teoria *queer*, pois

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu.

A partir desse ambiente tenso e ambíguo que se encontra a escola, ora instigando o debate, ora disciplinando os corpos que a habitam, busca-se ouvir os atores que fazem organizam o Núcleo de Estudos de Gênero, que são os coordenadores. Em que pese à disciplina e à fiscalização existente, o professor possui autonomia em sala de aula, provocando e mediando reflexões que sejam de interesse dos estudantes. Portanto, sua prática contribui para a pacificação de um ambiente diverso e plural que é a escola.

3 O NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO NAS ESCOLAS

3.1 Núcleos de estudos de gênero

Os Núcleos de Estudos de Gênero e Combate à Violência contra a Mulher, presentes nas escolas estaduais, fazem parte da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Cultura e nos Esportes da Secretaria da Mulher, articulada com a Secretaria de Educação e Esportes do estado de Pernambuco. A implantação de um Núcleo é formalizada pela assinatura de um Protocolo de Intenções entre a Escola e a Secretaria da Mulher, com o apoio da Secretaria de Educação.

Atualmente, existem 1.057 (Mil e cinquenta e sete) escolas estaduais em Pernambuco, de acordo com o *site* da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Nas unidades de ensino da rede estadual, os Núcleos estão distribuídos em Escolas de Referência em Ensino Fundamental (EREF), Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Médio (EREFEM), Escolas de Referência de Ensino Médio (EREM) e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETE). A participação nos estudos dos Núcleos é voluntária para todas e todos que convivem no ambiente escolar.

Após a criação do Núcleo, como coordenadora do espaço, recebemos da Secretaria de Educação uma sugestão de temas e de agenda que devem ser vivenciados pelos atores pedagógicos ao longo do ano letivo. As recomendações vão desde leituras e estudos sobre gênero e sexualidade até projetos de vivências em datas simbólicas tais como: a Semana do Combate à exploração sexual de crianças e adolescentes, o dia da Mulher, o dia da Visibilidade Transexual, o dia da Consciência Negra, o dia da Pessoa Idosa etc.

Contudo, a unidade de ensino tem discricionariedade para planejar suas ações de acordo com as demandas da comunidade na qual está inserida. O incentivo é para que, no mínimo, mensalmente, as estudantes e os estudantes participem de uma atividade do Núcleo para manter a discussão sobre gênero e sobre as formas de violência e discriminação no ambiente escolar. Essas experiências propiciam atitudes positivas na educação, cidadania e empatia. As ações reverberam não só internamente, mas também nos espaços externos em que elas e eles vivem.

A secretaria da Mulher, além de oportunizar a criação de espaços para os debates de gênero, criou, em 02 de julho de 2007, o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. O edital seleciona trabalhos de instituições de ensino, do básico à educação superior, no formato de redações, artigos científicos e curtas metragens com temáticas em estudos de gênero. A premiação ocorre através da parceria de diversas secretarias estaduais. O reconhecimento pelos trabalhos estimula a pesquisa e a confecção de obras que visem à fomentação do debate sobre a temática de gênero.

O concurso rende homenagens à professora Naíde Teodósio (1915 a 2005), relevante pesquisadora pernambucana na área de fisiologia da Nutrição. Professora da Universidade Federal de Pernambuco, ela desenvolveu um suplemento para mulheres grávidas e crianças desnutridas em uma época em que a condição na mulher no meio acadêmico e científico ainda era muito incipiente.

A proposta de premiar trabalhos na área de gênero é outra forma de difundir os direitos das mulheres. As produções escolares e acadêmicas aguçam a criticidade sobre gênero e sobre a atuação da mulher na sociedade. Elas transbordam os muros das instituições e levam mudanças de paradigmas para todas as pessoas.

Insta salientar, que a ideia de implantar Núcleos de Estudos de gêneros nas escolas surgiu, inicialmente, da necessidade de prevenir à violência contra a mulher. A partir desse propósito, ocorreram mudanças na concepção de gênero e no alcance dos trabalhos dos grupos. O objetivo do grupo foi ampliado para garantir também a defesa de direitos de grupos socialmente vulnerabilizados. O intuito principal dos Núcleos é possibilitar que a partir das reflexões e dos projetos construam uma sociedade menos violenta, menos excludente e mais equitativa.

A partir dos diálogos e das formações das quais participamos, recebemos orientações mais específicas no que concerne à dinâmica de funcionamento, estrutura, espaço e produção escolar. Recomendam que haja na escola uma sala do Núcleo. Um espaço temático no qual ocorrem as reuniões e os estudos. Aconselham que a unidade disponibilize dois profissionais, pelo menos, para assumir a coordenação dos trabalhos do Núcleo.

Não há uma formalização dessas sugestões. Todas as ideias surgem do diálogo entre as pessoas que sentem comprometimento com a causa e percebem a escola como campo fértil para impactar positivamente na sociedade. A

discricionariedade é interessante porque cada espaço que implanta o Núcleo deve fazer um olhar para suas necessidades e elaborar seus projetos a partir delas.

Todavia, devido à ausência de obrigatoriedade e os conflitos inerentes ao tema, às ações podem ficar apenas na ideia ou no planejamento. Geralmente, professores militantes na defesa pelos direitos humanos ou que se consideram feministas tomam a liderança dos grupos e estimulam projetos para a participação da comunidade escolar.

Os Núcleos são a oportunidade de todas as pessoas despertarem o que Lener (2022, p.35) define por “consciência feminista”. Segundo a autora, essa consciência

é a percepção das mulheres de que pertencem a um grupo subordinado; de que elas sofreram injustiças como grupo; de que a condição de subordinação delas não é natural, mas determinada pela sociedade; de que elas devem se juntar a outras mulheres para reparar essas injustiças; e, por fim, de que podem e devem oferecer uma visão alternativa de organização social na qual as mulheres, assim como os homens, desfrutarão de autonomia e autodeterminação.

O entendimento tem que atingir a todas as pessoas. O discernimento é o primeiro passo para que possa ocorrer qualquer transformação. O despertar para as questões de gênero e para as consequências que afetam tão precocemente crianças e adolescentes têm mais êxito através da educação e dos encontros coletivos.

Oportunizar a leitura, o estudo e a troca de experiências leva a romper com preconceitos. Uma abertura de mentes de forma individual e coletiva. Ao acordar para repetição de padrões de comportamentos machistas, misóginos e patriarcais, essa conduta pode ser modificada.

O espaço escolar ainda é um local de formalidade, vigilância e disciplina dos corpos que ali frequentam. Esse modelo de funcionamento estimula o conflito vivenciado fora da escola para reproduções e repetições dentro da escola. Os Núcleos de Estudos de Gênero são a possibilidade de alargar a visão escolar para o diverso e o diferente que convivem e dialogam diariamente para uma experiência harmônica dentro e fora da escola.

Para Melo (2020, p.167), essa colisão de vivências coaduna com a cultura escolar, pois:

O paradoxo existente entre a cultura de dentro e a de fora da escola, faz com que se tenha adversidades, conflitos e violação dos direitos fundamentais dos sujeitos, ou seja, processos de exclusão social. Dessa forma, na escola existe a farda, a grade curricular, os mestres, a hierarquia. Artefatos que emparedam todos os sujeitos a um só molde, forma, padrão de ser e de estar, ou seja, a hegemonia.

Neste sentido, seu raciocínio ratifica o pensamento de Foucault (2012, p.134) para quem a “coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”. O que nos leva a refletir sobre a escola como um ambiente incoerente que tolhe e aprisiona sob o argumento de que o conhecimento comedido serve para libertar as mentes.

A diversidade que frequenta o ambiente escolar deve ser acolhida na sua integralidade. A instituição de ensino requer livre expressão de ideias e de existências, diferente disso, repetimos o padrão hegemônico excludente. Grupos de estudos e de projetos multiculturais jogam luzes às diversidades. Isso reflete em autovalorização e pacificidade na convivência, uma vez que muitos conflitos são gerados por medo do que é desconhecido.

Os Núcleos são espaços oportunos para propagar o que Hooks (2017, p.34) chama de “pedagogia engajada”. É a pedagogia que valoriza a expressão das estudantes e dos estudantes. Essa prática visa, para além da aprendizagem formal, à transformação de seres humanos em seres melhores. Quando a pessoa aprende no diálogo, na troca e na convivência, ela apreende muito mais da vida e consegue relacionar todo conhecimento formal adquirido. Além disso, a pedagogia engajada guarda estreita relação com a educação em direitos humanos.

Hooks (2017, p. 98), em suas palavras “teme que qualquer processo de transformação feminista que busque mudar a sociedade seja facilmente cooptado se não estiver radicado num compromisso político com o movimento feminista de massas”. Os espaços de discussão e de reflexão sobre gênero, sexualidade e todas as formas de preconceitos são oportunidades de promover a democracia e garantir direitos fundamentais para além da educação formal dentro das escolas.

As instituições têm o compromisso de educar e, além disso, devem formar pessoas críticas, reflexivas e engajadas na transformação social. Essa transformação só é possível se, antes, meninas e meninos tiverem espaço para debater, falar e ouvir sobre seus conceitos e inquietações acerca da própria vida.

Nesse contato, percebem e sentem que suas dores podem ser compartilhadas pelos colegas e, a partir disso, desenvolvem a empatia.

De acordo com as ideias de Hooks (2024, p. 47), eis:

Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida pela maioria das mídias convencionais.

Seus escritos convergem com o pensamento de Lener (2022, p.31) quando argumenta, em sua obra que uma das formas de protelar o despertar da consciência feminista foi a “desvantagem educacional” a qual todas que nos precederam, experimentaram.

A formação dos Núcleos ainda não tem caráter obrigatório. Nesse sentido, a ausência dessa oportunidade, subtrai das estudantes de conhecerem a própria história, de se reconhecerem, de nomearem suas dores e ideias e, conseqüentemente, de ser e agir no mundo. Por sua vez, os adolescentes em formação perdem a oportunidade de perceber o modelo de masculinidade no qual estão inseridos e os padrões do sistema patriarcal que os formaram e os levam a reproduzir.

A educação das meninas e mulheres é uma conquista feminista. Na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim (1995, p.169) foram discutidos direitos das mulheres e das meninas, entre os quais destacaram a educação, asseverando

A educação é um direito humano e constitui instrumento indispensável para conquistar os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz. A educação não discriminatória beneficia tanto as meninas quanto os meninos e, dessa forma, conduz em última instância a relações mais iguais entre mulheres e homens. A igualdade no acesso à educação e na obtenção de educação é necessária para que mais mulheres se convertam em agentes de mudança. A alfabetização das mulheres é importante para melhorar a saúde, a nutrição e a educação na família, assim como para habilitar a mulher a participar na tomada de decisões na sociedade.

A educação é a oportunidade de mudança social para a situação das mulheres que ainda possuem tratamento precário no mundo. São necessárias práticas pedagógicas que mobilizem os atores do ambiente escolar para essa

transformação. Para isso, todas as pessoas devem ser inseridas no planejamento de uma educação que objetiva transformar visões e valores que há séculos são distorcidos para privilegiar um grupo resvalando em diferenças de poder.

Os Núcleos são coletivos que propagam os direitos humanos e possibilitam mudanças efetivas na escola e na sociedade. Esses coletivos auxiliam no autoconhecimento, pois ao expor suas ideias e pensamentos, as pessoas passam a conhecer o que fundamenta seu pensamento e como se posicionam no mundo. Decorre dessa descoberta a auto aceitação. Assim, os grupos vulneráveis estarão mais seguros em atuar nos espaços de convívio.

Os grupos também empoderam, à medida que a diversidade escolar percebe seus direitos e encontram formas de serem e estarem atuando nos espaços. Aprendem a lutar de maneira eficaz e ocupar os espaços de maneira potente para transformar. Desse modo, os estudantes apropriam da liberdade com autorresponsabilidade porque passam a reconhecer os impactos que suas ações causam uns nos outros.

As reuniões são aulas de democracia porque diferentes vontades estarão entre tensões e conflitos e elas devem ser ouvidas e dialogadas sem que necessariamente uma prevaleça sobre outra. O fruto do debate democrático e inclusivo é a empatia que passam a sentir umas pelas as outras. As pessoas que frequentam o ambiente passam a se sentir pertencentes ao espaço e a olhar uns aos outros como uma diferença que pode somar e não subtrair.

A prevenção à violência de gênero e aos grupos vulnerabilizados na escola alcançam também os pais e as pessoas responsáveis pelos educandos. A troca de conhecimento e de informação repercute nos seus lares, modificando comportamentos e transmitindo conhecimento de como e onde buscar ajuda caso seja necessário.

Nesse sentido, os Núcleos devem estar ancorados e fundamentados numa pedagogia crítica. Esse modelo crítico exige rigor metódico; respeito aos conhecimentos prévios dos educandos; respeito à autonomia deles e, além disso, crença na mudança Freire (1997). A existência de um grupo que dialoga temas que ultrapassam os componentes e, ao mesmo tempo os mistura, deve, portanto, ter a sua frente alguém que considere o compromisso com a autonomia e a liberdade de existir das pessoas.

Considerando as tensões que estão nos bastidores dos temas envolvidos, como identidade de gênero e orientação sexual, entendemos que no planejamento da criação e atuação desses espaços, deve existir um momento de diálogo com os professores e gestores para refletirem juntos a melhor forma de conduzir os trabalhos. Sabemos que, por vezes, o núcleo é entendido como algo extraclasse, sem carga horária definida ficando, assim, discricionárias seus projetos e atuações.

3.2 Perseguição aos estudos de gênero nas escolas

Não obstante, o trabalho de autonomia, igualdade e solidariedade das parcerias dos órgãos estatais para as criações dos estudos e de atividades de emancipação da mulher, surge, nas últimas décadas, uma reação às atividades de inclusão, uma pauta “anti-gênero”, na qual se age na perseguição e na fiscalização daqueles que tentam desatrelar de valores conservadores e questionar o sistema patriarcal vigente.

Ultimamente, percebemos o crescente incômodo acerca dos estudos de gênero pelos agentes dos setores conservadores da sociedade, especialmente, nos seguimentos religiosos e políticos. Há um crescente investimento em combater e até mesmo proibir a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, sob a alegação de preservar a família e os papéis tradicionalmente exercidos por homens e mulheres naturalizados pela biologia.

A tentativa de conter a mudança na compreensão dos gêneros, iniciou-se consoante ao pensamento de Miskolci e Campana (2017) com a igreja Católica, na década de 90, nos textos do cardeal Joseph Aloisius Ratzinger o qual questiona a liberdade de constituição do ser humano em contraposição a sua natureza biológica. Os textos católicos originaram as iniciativas das ideias do movimento da "ideologia de gênero". A expressão trata de uma imposição de retirar a naturalizada diferença entre os gêneros e quebrar a ordem natural da divisão de papéis entre homens e mulheres que é, há tempos, imposta na sociedade.

Nessa naturalização encontra-se inserida e implicada a identidade. Essa identidade, de acordo com Hall (2006, p. 13), “é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. A escola é, portanto, ambiente

propício para perceber e discutir essa fluidez e as formas de representação das identidades.

Recentemente, as escolas receberam maior fiscalização e investidas de grupos conservadores que tentam destruir propostas inclusivas e antidiscriminatórias. Políticos e religiosos estão perseguindo currículos, fiscalizando as atividades escolares e até mesmo elaborando leis como a Lei Estadual 7.800/2016, do estado de Alagoas⁵ e a Lei 1.516/2015⁶, do município de Novo Gama, Goiás, com o fito de proibir discussões sobre gênero e sexualidade nas instituições de ensino.

Nessa perseguição, instaura-se um movimento social que Cohen (2011) em seu livro, lançado inicialmente na década de 70, nomeou de "*pânico moral*". Esse termo nomeia atitudes que consistem em amedrontar a população, criando inimigos sociais que ameaçam valores relevantes para determinados grupos. Geralmente, esses grupos têm relevante poder social e controlam a sociedade através do medo. Segundo o sociólogo, esses períodos são cíclicos.

Societies appear to be subject, every now and then, to periods of moral panic. A condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests; its nature is presented in a stylized and stereotypical fashion by the mass media; the moral barricades are manned by editors, bishops, politicians and other right-thinking people; socially accredited experts pronounce their diagnoses and solutions; ways of coping are evolved or (more often) resorted to; the condition then disappears, submerges or deteriorates and becomes more visible. Sometimes the object of the panic is quite novel and at other times it is something which has been in existence long enough, but suddenly appears in the limelight. Sometimes the panic passes over and is forgotten, except in folklore and collective memory; at other times it has more serious and long-lasting repercussions and might produce such changes as those in legal and social policy or even in the way the society conceives itself. (Cohen, 2011, p.45)⁷

⁵Institui no âmbito estadual de ensino o programa "escola livre" <https://sapl.al.al.leg.br/norma/1195>.

⁶ Proíbe material com informação de ideologia de gênero e dá outras providências <https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/05/84e6f9b77d66a5496b36af8d72fdce44.pdf>.

⁷ As sociedades parecem estar sujeitas, de vez em quando, a períodos de pânico moral. Uma condição, episódio, pessoa ou grupo de pessoas passa a ser definida como ameaça a valores e interesses sociais; sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são tripuladas por editores, bispos, políticos e outras pessoas com pensamento direitista; especialistas reconhecidos socialmente dão seus diagnósticos e soluções; formas de lidar com a situação evoluem ou (mais recorrentemente) são usadas com um propósito; as condições então desaparecem, submergem ou deterioram e tornam-se mais visíveis. Algumas vezes o objeto de pânico é uma novidade e outras vezes é algo que existe há bastante tempo,

O pânico moral difundido quando se trata de gênero, reforça a ideia de que uma escola plural e libertária pugna por uma ameaça à família e aos valores cristãos. A partir do movimento por uma educação que debata questões de gênero, diversidades indenitárias e sexuais, os grupos que defendem valores conservadores e manutenção da diferenciação e subordinação entre os gêneros, passaram a difundir tais proibições e acusações no contexto político e religioso atual.

Há poucos anos, uma deputada dirigiu-se a uma escola pública estadual para divulgar o uso de linguagem neutra em um cartaz que culminou com uma "denúncia" feita pela deputada ao Ministério Público de Pernambuco. Na opinião da parlamentar, o uso da linguagem neutra tem forte conotação ideológica e é fruto de uma doutrinação sofrida pelos estudantes dentro das salas de aula.

O fato ilustra claramente o que Miskolci (2017, p.113) denomina de “empreendedores morais” que agem dentro de campos discursivos de ação. Esses empreendedores podem ser religiosos ou políticos, pessoas da sociedade civil que se engajam em lutas por questões puramente éticas e morais. Essa luta é pautada em convicções morais de união da família, do papel da mulher e da liderança do grupo familiar pelo homem da casa.

Os seguidores e entusiastas desse raciocínio ignoram ou fingem ignorar os dados relevantes como os de feminicídio e os abusos sexuais que ocorrem majoritariamente dentro de casa, no núcleo familiar tão exaltado e defendido. Ensinar e refletir sobre desigualdade de gênero nas escolas ajuda a mudar costumes, hábitos e rotinas perversas que podem ser rotineiras na vida das educandas e dos educandos.

Recentemente, o ex-CEO (Chief Executive Officer) Tallis Gomes, atual presidente, fundador e mentor do G4 Educação, publicou a seguinte declaração em resposta à seguinte pergunta, em suas redes sociais: “se sua mulher fosse CEO, ou seja, diretora executiva, de uma grande companhia, vocês estariam noivos”?

mas torna-se o foco repentinamente. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore ou memória coletiva; outras vezes há repercussões mais sérias e mais duradouras e podem produzir mudanças legais, na política social ou mesmo na forma como a sociedade concebe a si mesma.

Deus me livre de mulher CEO. Salvo raras exceções (eu particularmente só conheço duas); essa mulher vai passar por um processo de masculinização que invariavelmente vai colocar meu lar em quarto plano, eu em terceiro plano e meus filhos em segundo plano. (Site Metr pole, 2024)

A resposta do empresário nos remete ao século XIX, momento em que as mulheres lutavam por direito ao voto, logo após, ao trabalho fora de casa e que seria impensável, exceto as exce es, que elas estivessem   frente de grandes empresas. Devemos nos questionar a que se deve um pensamento retrógrado, em pleno século XXI de grandes conquistas e de inúmeras mulheres CEO de grandes empresas como, por exemplo, Tarciana Medeiros, do Banco do Brasil.

Discursos como esse que reforçam e corroboram com a manuten o do sistema patriarcal só podem ser combatidos através da educa o. A partir da compreensão dessas constru es de papéis de gênero   que podemos trabalhar para desconstruir esses entendimentos. Uma opinião dessa natureza, arraigada de concep es machistas, reforçam a violência e a subordina o feminina.

Os Núcleos de estudo de gênero e enfrentamento   violência contra a mulher devem ser instituídos como política pública, através de lei estadual para que haja garantias de que não servirá de figura o em alguma gestão que não tenha sensibilidade e olhar necessário   causa feminista. A mudança na gestão estadual de Pernambuco, em 2022, que passou a ser comandada por uma mulher, reacendeu a expectativa de que isso aconteça e os NEGs passem a ser obrigatórios, com espaços e cargas horárias definidas para os professores no currículo.

3.3 Os Núcleos enquanto objeto de pesquisa em Pernambuco

Durante a escrita sobre os Núcleos, pesquisamos no Repositório da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Banco de Teses e disserta es da Coordena o de Aperfei amento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e no Programa de Pós Gradua o em Educa o da Universidade de Pernambuco (PPGE UPE) as pesquisas sobre Núcleo de Estudos de Gênero no estado de Pernambuco.

Pesquisamos pelo assunto “Núcleo de estudos de gênero”, com as palavras exatas. No levantamento, encontramos seis dissertações de Mestrado, no decorrer dos últimos dez anos, conforme explanado na tabela abaixo.

Quadro 01 – Dissertações que pesquisaram os Núcleos de Estudos de Gênero

Autor/Título/Ano	Problema de pesquisa	Objetivo geral	Conclusões
SILVA, R.G. e. Nucleos de Estudos de Gênero Enfrentamento Violência contra a Mulher: análise de sua institucionalização nas Escolas de Referência do Ensino Médio em Pernambuco. 2015	Para compreender o contexto de ação dos núcleos, foi necessário abordar os temas gênero, educação, políticas públicas e violência contra a mulher.	Descrever o processo de institucionalização dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher no Estado de Pernambuco.	Constatou-se que o sucesso e a qualidade das ações dos núcleos dependem da articulação de diferentes instituições combinada com certas particularidades, tais como região de instalação, gestão acadêmica e escolar, número e perfil dos profissionais e estudantes envolvidos com as atividades educacionais.
JACOB, M.J.C. “Somos Todos e Todas Diferentes Num Sociedade de Iguais”: Um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco. 2017	Observar e investigar como essas práticas são desenvolvidas e suas implicações para a promoção da igualdade de gênero, do respeito às diferentes formas de expressão do gênero e da sexualidade, do combate à LGBTfobia e também para o fortalecimento da cidadania e dos Direitos Humanos em uma fase importante do processo educacional formal de discentes	Analisar as práticas pedagógicas relacionadas a questões de gênero e sexualidade desenvolvidas em um Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher presente em uma escola pública estadual de referência em ensino médio localizada na Zona Norte do Recife (PE)	Apesar das lacunas na formação docente inicial e continuada para trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade, apontadas na investigação, a pesquisa revelou que o Núcleo de Gênero da escola estudada adquiriu uma significativa importância simbólica e passou a funcionar como uma instância de acolhimento de denúncias de violações de direitos e também de defesa da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.
ANTAS, R.C. Perspectiva de gênero na escola: vivências a partir de uma política pública do Estado de Pernambuco. 2018	Para melhor elucidar a construção e desenvolvimento dos NEG, optamos por fazer a análise a partir de três dimensões: a política, a institucional e a	Investigar os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher (NEG), enquanto ação de fomento de construção de conhecimento em gênero em instituições de ensino.	A implementação e desenvolvimento de ações vinculadas aos NEG possuem relevância para o fomento da discussão de gênero no ambiente escolar, apesar das limitações da ação e das resistências enfrentadas no cotidiano

	instrucional.		da escola.
JÚNIOR, I.A. de L. O Núcleo de Gênero e Diversidade e Identidades de gênero População Lgbtqia+: Rupturas, Avanços E Tensões no Cotidiano de Um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2020	Dá centralidade às orientações sexuais não hegemônicas, reconhecidas em suas dimensões sociais, culturais e políticas, no âmbito da Educação Profissional Tecnológica, considerando-se o princípio da formação humana integral.	A busca pela compreensão acerca da atuação do Núcleo de Gênero e Diversidade (NEGED) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) nos movimentos de elaboração do conhecimento em gênero e diversidade sexual e de acolhimento das populações LGBTQIA+ na instituição.	Diante dos resultados, foi elaborado um Produto Educacional intitulado "Guia de Acolhimento às pessoas LGBTQIA+", com o objetivo de apresentar à comunidade acadêmica conceitos relacionados à temática laborada e políticas de afirmação social desses sujeitos implementadas pelo IFPE.
COSTA, S.N. da. Gênero e Sexualidade na Escola: em cena o estudo das contribuições das políticas para a formação docente no Ensino Médio, os Núcleos de Gênero e Projeto Andanças em Pernambuco. 2021		Analisar as políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco no âmbito do Ensino Médio voltadas para a formação de professores no contexto da temática de gênero e sexualidade, os Núcleos de Gênero e Projeto Andanças.	Observou-se que as ações elaboradas se estruturaram enquanto política pública de educação, mas em alguns momentos essas são apenas políticas de governo. Estruturalmente os reflexos desse processo estão presentes nas escolas dificultando, sobretudo, movimentos educativos voltados a um ideal inclusivo e de equidade a todas(os) as(os) sujeitas(os).
LIMA, M.C.V. de. Política Intersetorial de Educação e Gênero: Um Estudo do Processo de Atuação dos Núcleos de Estudo de Gênero Implementados em Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco. 2023	Como as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da região metropolitana do Recife têm atuado a política intersetorial de educação e gênero a partir da estruturação dos NEGs?	Investigar como as escolas de Referência em Ensino Médio têm atuado a política intersetorial de educação e gênero, materializada nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, fruto da parceria entre a Secretaria da Educação do estado de Pernambuco.	Os resultados encontrados apontam que apesar de os sujeitos responsáveis pela intersetorialidade apresentarem concepções bem formuladas da mesma, seus relatos apontam que, na prática, esse modelo de gestão esbarra em diversos entaves que tornam sua concretização insuficiente.
CRUZ, M. A. Mulheres Integrantes de Núcleos de Gênero e Diversidade na Educação Profissional e Tecnológica: narrativas sobre	Buscou responder acerca do que revelavam os documentos e as narrativas de mulheres cisgênero e transgênero, vinculadas ao Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade (Neged), sobre as possibilidades de consolidação de uma consciência crítica, dada	Compreender as contribuições do Neged para a superação das desigualdades de gênero, dada, sobretudo, a direção Empoderamento Feminino, a partir das percepções de mulheres integrantes desses	O <i>corpus</i> aponta avanços nas políticas afirmativas e na compreensão crítica do empoderamento feminino; favorece e fomenta políticas e ações na superação das desigualdades de gênero; os Negeds têm sido <i>locus</i> de acolhimento das demandas institucionais;

Empoderamento Feminino. 2024	na perspectiva do Empoderamento Feminino.	núcleos.	os projetos de extensão têm contemplado discussões e ações de empoderamento; as mulheres transgênero têm forçado seus lugares no espaço institucional; os marcos temporais têm funcionado como regulador à construção de novos sentidos de ser mulher/tornar-se mulher.
------------------------------	---	----------	---

Fonte: produzida pela autora a partir dos dados disponíveis na CAPES, IFPE, UFPE e UPE.

Notamos que, embora os Núcleos existam desde 2011, há ainda poucos estudos sobre sua efetividade ou mesmo relação com a educação para a educação em Direitos Humanos. Reforça-se, assim, a relevância desta investigação que dialoga diretamente com os atores responsáveis pela efetivação do Núcleo na escola.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 O desenho da pesquisa

A metodologia de uma pesquisa é primordial para o entendimento do problema e do objeto de pesquisa. Nosso estudo visou à análise do combate à violência contra a mulher e à defesa dos Direitos Humanos no trabalho dos Núcleos

de Estudos de Gênero e Combate à Violência contra a Mulher, em quatro escolas estaduais de Pernambuco.

Acreditamos que a abordagem qualitativa é adequada para melhor elucidação da pesquisa. A pesquisa qualitativa é um meio apropriado para perceber o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Ela perpassa pelo estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os seres humanos fazem a respeito de como vivem. (Creswell, 2010; Minayo, 2010).

Para Minayo (2009, p.22), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”. Para ela, esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, inicialmente, pelos próprios pesquisados. Para isso, utilizaremos o procedimento metodológico de entrevista, a fim de que a realidade invisível seja descortinada pelos participantes.

A entrevista é um relevante instrumento de pesquisa qualitativa. De acordo com Creswell (2010, p.120)

A entrevista, na pesquisa qualitativa, está sendo cada vez mais vista como uma investigação moral (Kvale, 2007). Por isso, os entrevistadores precisam considerar como a entrevista vai melhorar a situação humana (e também aumentar o conhecimento científico), como uma interação sensível na entrevista pode ser estressante para os participantes, se os participantes têm influência na maneira como suas declarações são interpretadas, até que ponto os entrevistados podem ser criticamente questionados e quais podem ser as consequências da entrevista para os entrevistados e para os grupos a que pertencem.

Nesse sentido, optamos pela entrevista por entendê-la como importante instrumento de fala para as pessoas que lideram os grupos aos quais pretendemos investigar. Ao questionarmos sobre suas práticas, propiciamos uma narrativa e uma reflexão acerca das atividades realizadas, o que representam para si mesmos e para a comunidade na qual intervêm.

4.2 A hipótese da pesquisa

Os Núcleos de Estudos de Gênero e Combate à Violência contra a Mulher são um marco na educação de Pernambuco no combate à violência de gênero, no entanto, atualmente, apenas cumprem uma agenda das Secretarias da Mulher e da Educação e necessitam de incentivo e engajamento da comunidade escolar para seu devido funcionamento.

4.3 Os objetivos da pesquisa

4.3.1 Objetivo geral

Analisar a defesa dos Direitos Humanos e o combate à Violência contra a Mulher nos trabalhos dos Núcleos de Estudos de Gênero e Combate à Violência contra a Mulher, nas escolas estaduais de Pernambuco.

4.3.2 Objetivos específicos

Discutir os aspectos históricos, sociais e ideológicos na luta feminina para o combate à violência contra a mulher.

Compreender, a partir das respostas às entrevistas, se há influência do "*pânico moral*", que combate à ideologia de gênero nas escolas, no posicionamento da comunidade escolar acerca dos Núcleos de estudos de gênero e combate à violência contra a mulher.

Fundamentar a importância para a educação integral da inclusão de gênero e sexualidade em sua agenda, enquanto difusão dos Direitos Humanos na educação.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos entrevistados da pesquisa foram as coordenadoras e os coordenadores responsáveis pelos trabalhos nos Núcleos de Estudos de Gênero e Combate à Violência contra a Mulher nas escolas. A pesquisa foi realizada pessoalmente e a participação foi voluntária, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido já apreciado e autorizado pelo Comitê de Ética (CAAE 81209924.6.0000.5208).

4.5 Os *loci* da pesquisa

Os *loci* da pesquisa foram quatro escolas estaduais de Pernambuco. Três delas estão localizadas na Capital e uma no Agreste do estado. As unidades foram escolhidas, inicialmente, pelas modalidades de ensino que ofertam, pois todas atuam com o ensino médio. Duas Escolas de Referência em Ensino Médio e duas escolas de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. Entre as Escolas de Referência, ensina também o nível Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

As Escolas Técnicas, uma localizada na capital do estado, habilita as estudantes e os estudantes para o Ensino Médio Integrado aos cursos Técnicos em

Logística, Mecânica Industrial e Mecatrônica, em turno integral. A outra, localizada na região Agreste do estado, em Gravatá, habilita para o Ensino Médio integrado ao Técnico em Redes de Computadores e em Administração.

4.6 A técnica da pesquisa

A investigação foi realizada através de entrevista semiestruturada. As questões podem ser ampliadas ou restringidas no decorrer da inquirição, conforme disponibilidade dos participantes na interação. Consoante Lakatos e Marconi (2010, p.178), pois:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

O objetivo primordial dessa técnica é a obtenção das informações sobre assuntos determinados. Optamos pela entrevista semiestruturada porque nos permite manter um padrão coerente com o que queremos investigar nas escolas, ao mesmo tempo em que proporciona maior liberdade na obtenção das respostas. As participantes têm liberdade para falar e pedir explicações acerca das perguntas, caso sintam necessidades.

Abaixo, segue o roteiro da entrevista.

Quadro 02 – Roteiro da entrevista

N°	Perguntas
Perfil dos colaboradores	
01	Qual o seu nome completo?
02	Qual a sua idade?
03	Qual a sua formação acadêmica e profissional?
04	Você professa alguma religião? Se sim, qual?
05	Há alguma informação relevante que deseja acrescentar?
Investigação sobre o Núcleo de Estudos de Gênero	
06	Qual o nome do Núcleo?
07	Qual a justificativa da escolha do nome?
08	Qual o ano de criação do Núcleo?

09	O que motivou a implantação do Núcleo na Escola?
10	Por que aceitou coordenar o Núcleo?
11	Recebeu alguma formação ou apoio da Secretaria de Educação ou da Secretaria da Mulher para realizar as atividades do Núcleo?
12	Há planejamento das atividades do Núcleo? Se sim, como ele é feito?
13	Quais as temáticas que são trabalhadas no Núcleo?
14	Qual a importância do Núcleo para a escola?
15	Você enfrenta alguma dificuldade em coordenar o Núcleo? Se sim, qual ou quais dificuldades?
16	Quem participa das atividades do Núcleo?
17	Você percebe alguma resistência na participação? Se percebe, qual o motivo ou os motivos?
18	Na sua opinião, há um trabalho de efetivação de Direitos Humanos nas atividades do Núcleo?
19	É possível observar se há uma repercussão positiva das atividades realizadas no Núcleo? De que forma isso acontece?
20	Para o trabalho efetivo do Núcleo, você percebe barreiras a serem superadas? Se sim, qual ou quais são e de que maneira tenta superá-la(s)?

Fonte: roteiro elaborado pela autora, 2024.

A entrevista, como já foi dito, foi realizada no local de trabalho do participante para entender o contexto de atuação do coordenador. Antes de efetuar as perguntas, foi feita uma apresentação do interesse pelo estudo e do objetivo da pesquisa. Após a autorização da pessoa colaboradora, a gravação da entrevista foi iniciada e ela teve tempo livre para responder todas as perguntas. Será permitido acrescentar informações que entendam relevantes ou necessárias para a pesquisa.

As respostas foram gravadas, transcritas e devidamente analisadas. A validade dos dados passa também pela capacidade dos instrumentos trazerem as informações. Para que sejam eficazes e válidos a ética que deve perpassar todo momento da entrevista, tanto no respeito ao meio, quanto aos sujeitos questionados.

A escolha do instrumento deve ser adequada ao tipo de informação que se pretende coletar. Entre as mais comuns na pesquisa qualitativa está a entrevista que oportuniza o maior número de informações possíveis para a pesquisadora e nos

permite avaliar as informações dentro de um contexto de gestos, expressões e reações que as partes demonstraram. (Lakatos, Marconi, 2010)

4.7 O desenvolvimento da pesquisa

A partir dos dados colhidos e transcritos, fizemos uma Análise de Conteúdo do material. A análise de conteúdo é definida “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens” Bardin (2010, p.33). As informações foram divididas em categorias de análise, que foram selecionadas, a partir da entrevista.

O rigor metodológico “não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho” Bardin (2013, p. 96).

Para desenvolver a metodologia, de acordo com Bardin (2010, p. 121), a pesquisadora segue as etapas determinadas. Essas etapas são nomeadas pela autora de pré-análise, de exploração do material, e de tratamento dos resultados. Este último ocorre através da inferência e da interpretação dos dados coletados.

A pré-análise é a fase da organização e sistematização das ideias iniciais que visam à escolha dos documentos submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e, por fim, a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. (Bardin, 2010)

A pré-análise inicia-se com a leitura flutuante, em seguida com a escolha dos documentos para delimitar o *corpus*, a referenciação dos índices e elaboração de indicadores. Nesse momento, faremos a divisão em categorias temáticas e a preparação do material de análise.

Na exploração do material há uma aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. Consiste na organização do *corpus* através de sua enumeração e individualização. O material é estudado de modo mais aprofundado para estabelecer as unidades de registro e as unidades de contexto que foram analisadas.

A Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (1977) possui diferentes técnicas para serem aplicadas ao material investigado. Entre as principais técnicas temos: Análise Categorical, Análise do Discurso, Análise de Avaliação, Análise de

Enunciação, Análise de Expressão, Análise das Relações (Co-ocorrências e Estrutural).

Na presente análise, o tema foi a “unidade de registro” por afirmar determinados assuntos envolvendo “não apenas componentes racionais, mas também, ideológicos, afetivos e emocionais” (Franco, 2008). De acordo com Bardin (1977, p. 105) o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Dentre as técnicas aplicadas, escolhemos a Análise Categorical. Sua prática se dá pela retirada de temas recorrentes que surgem dentro do *corpus* de pesquisa. Ao identificar temas recorrentes enunciados pelos participantes da pesquisa, escolhemos a categoria de análise. A partir dessa técnica podemos inferir e refletir sobre as respostas que visam aos objetivos a serem alcançados pela pesquisa.

As categorias temáticas são importantes para dar suporte e base a Análise de Conteúdo. A pesquisadora deve ter um arcabouço teórico e usar de sua intuição e esforço para construir as categorias de análise. Pode, nesse esforço, elaborar diversas versões de categorias, com idas e vindas do material teórico ao material de análise e vice-versa.

Consoante Franco (2008, p. 58-59) “as categorias podem ser elaboradas *a priori* e heurísticas”, ou seja, elaboradas pela pesquisadora antes da análise ou “podem emergir do material de análise”, ou seja, não sendo *a priori* e que surgem a partir das respostas dos participantes e faz a pesquisadora reportar constantemente o material coletado.

O material coletado foi categorizado por temas retirados do arcabouço teórico e das respostas recebidas. Após a exploração do material, passamos para o tratamento dos resultados obtidos e à interpretação do conteúdo. Essa investigação parte de inferências e da relação das respostas com as teorias referentes ao tema abordado.

Sobre a interpretação dos dados, Bardin (2010, p. 16) esclarece que a interpretação proposta pelo método de Análise de Conteúdo consiste em descobrir por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, um sentido não explícito. Nesse mesmo sentido, Gomes (2007, p. 79), afirma:

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é,

principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum, ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias.

No momento da análise, a pesquisadora realiza o confronto entre a teoria, as hipóteses, os objetivos da pesquisa e as respostas recebidas para realizar as inferências. Através da investigação pode-se concluir que fatores são preponderantes na luta por Direitos Humanos e no engajamento dos Núcleos no que diz respeito à discussão sobre gênero. Isso estimula as estratégias para os estudos sobre gênero nas escolas e a defesa dos Direitos Humanos, de modo mais efetivo, dentro do ambiente escolar.

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLHIDAS

Os Núcleos de estudos de Gênero são grupos existentes nas escolas para estudar gênero e enfrentar a violência contra a mulher. Nas escolas selecionadas para a pesquisa, os Núcleos existem há alguns anos e têm atuação frequente dentro das instituições. No entanto, as pessoas que lideram os núcleos, durante as entrevistas, pediram para não serem identificadas.

A pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2024, com cinco participantes, em quatro escolas. As entrevistas foram efetivadas de maneira presencial, exceto a entrevista da escola localizada no Agreste do estado que foi realizada por vídeo chamada, através da plataforma *Google Meet*.

Preliminarmente, as pessoas participantes ficaram cientes do objetivo do trabalho e concordaram em responder as perguntas, desde que de forma anônima, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A escolha pelos líderes dos Núcleos devido à experiência com o trabalho de coordenação. Optamos pelo instrumento de entrevista para a pesquisa porque nela

“lidamos com uma fala relativamente espontânea [...] encenação livre daquilo que uma pessoa [...] diz do seu próprio sistema de pensamentos, dos seus processos cognitivos, dos seus sistemas de valores, de representações, de suas emoções, da sua afetividade [...]” Bardin (2010, p.89)

Após a realização das entrevistas, o material gravado foi transcrito para realizarmos a leitura flutuante do *corpus* em busca das categorias temáticas para análise, pois “é necessário saber a razão por que e o quê se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber como analisar” Bardin (2010, p.129). Para a manutenção do anonimato requerido pelos respondentes, não nomeamos as respostas.

As categorias temáticas elencadas abaixo foram extraídas das respostas dos participantes e da relevância verificada nas informações para o objeto de estudo. Compreendemos, após a seleção das informações que se repetiram ao longo da entrevista, por diferentes respondentes, que são estas as categorias que norteiam as respostas: as professoras e os professores; a ausência da religião; as leituras, os diálogos e os movimentos; os encontros; as necessidades dos estudantes; a expressão e o acolhimento; a gestão escolar e os colegas; as formações e as parcerias; e a comunidade escolar.

Insta salientar, que dentro do perfil das coordenadoras e dos coordenadores, incluímos a pergunta sobre religião, haja vista os crescentes debates enfrentados

pela educação entre conservadores religiosos que intentam proibir os estudos de gênero nas escolas. Como exemplo, podemos citar as modificações no Plano Nacional de Educação (2014, p. 32) no eixo “redução das desigualdades e valorização da diversidade”, acerca de gênero e sexualidade através de emendas parlamentares com argumentos de cunho religioso.

Os argumentos surgem com mais força desde quando a igreja católica passou a apresentar o gênero como ‘ideologia’ única que refuta a realidade da diferença sexual e que busca apropriar-se do poder divino da criação em favor de pessoas que desejam criar seus próprios gêneros. (Butler, 2024, p. 50).

Por essa razão, optamos por entender qual a relação das pessoas com a religião e, se/ou de que forma, esse tema atravessa seu trabalho na educação pública. Ressaltamos que a pergunta foi prontamente respondida e sem questionamentos, uma vez que a religião também faz parte da constituição social dos seres humanos e é um tema presente nas escolas.

Desse modo, esclarecidas as escolhas e as formas que conduzimos as entrevistas, partimos das categorias citadas acima para elencar as unidades temáticas e dividimos a análise nos seguintes tópicos.

1. As professoras e os professores
2. A ausência da religião
3. As leituras, os diálogos e os movimentos
4. Os encontros
5. As necessidades dos estudantes
6. A expressão e o acolhimento
7. A gestão escolar e os colegas
8. As formações e as parcerias
9. A comunidade escolar

As entrevistas foram realizadas nos seus locais de trabalho. Após apresentarmos os objetivos da pesquisa e as finalidades que desejamos alcançar, abrimos espaço para que as pessoas falassem um pouco de si, da sua formação, há quanto tempo trabalham naquela escola e alguma outra informação relevante que desejassem ressaltar.

1. As professoras e os professores

Para traçarmos um perfil dos participantes, escolhemos questionamentos relacionados a seus perfis profissionais e também pessoais para entender suas experiências e nos situarmos com sua visão educacional. Diante das respostas obtidas, separamos o perfil em três categorias temáticas relacionadas à formação, a influência da religião e a afinidade com os Núcleos de estudos de gênero.

Na proposta de implantação dos Núcleos de gênero nas escolas não há uma obrigatoriedade que ele seja coordenado por professoras ou professores. Por ser aberta à comunidade escolar, a coordenação pode ser feita por qualquer pessoa da escola ou mesmo ter uma coordenação colegiada. Nas escolas pesquisadas, todos os respondentes são formados em Licenciatura e, a maioria possui ou cursa pós-graduação *stricto sensu*, como averiguamos nas suas apresentações iniciais. Eis:

“Eu sou formada em história pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atualmente eu faço mestrado profissional em sociologia, o Profsocio, que ele é rede nacional, no campus da Fundaj”.

“Eu sou formada em Letras, fui ao longo dos meus vinte anos de carreira professora de Português, Inglês, Religião entre outras coisas... o pessoal de “humanas” ensina muita coisa diferenciada também”.

“Sou formada em Letras, tenho especialização em Literatura, aqui na Católica e agora “tô” fazendo mestrado no Profletras”.

“Sou formada em História. Tenho especialização em História, educação é... para as relações étnico-raciais. E tenho mestrado em História, Ensino em História”.

“É... minha formação é em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco, campus CAA pelo projeto de interiorização, em Caruaru. Tenho especialização em Metodologia do ensino da Matemática e tenho é... Mestrado em Ensino das Ciências, da Matemática, Educação em Ensino das Ciências e Matemática”.

Quando nos deparamos com professoras e professores de diferentes formações acadêmicas, disponíveis para dialogar sobre gênero na escola, entendemos que essa atitude conota que são pessoas comprometidas com a reflexão crítica da realidade, com a inclusão da diversidade presente na escola e com o contexto social que vivemos.

Nesse sentido, afirma Freire (2007, p. 25):

Estamos convencidos de que o momento histórico da América Latina exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre a sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta que sendo crítica é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem[mulher].

A prática educativa exige cada vez mais pessoas comprometidas com o contexto social em que se vive. Do mesmo modo, não se pode ensinar ignorando as peculiaridades dos adolescentes que convivem no ambiente escolar. Assim, a pessoa precisa ter consciência da diversidade na qual seu trabalho está inserido e buscar formas de manejar essa convivência e contribuir para a pacificação da escola.

As pessoas que lideram os Núcleos de Gênero são professores interessados em provocar uma mudança de paradigma nas escolas. Todas as respostas às entrevistas foram apontadas com muito orgulho e contentamento com suas realizações. Contudo, nesse mesmo contentamento, afirmavam com a certeza de pertencerem a um pequeno grupo de pessoas que conseguem prestar um serviço educacional respeitando o estudante em suas particularidades.

A maioria dos colegas, disseram as pessoas respondentes, resistem às mudanças e ao convívio com as diferenças. Isso nos recorda Hooks (2017, p.54) ao afirmar que “as pessoas têm dificuldade de mudar de paradigma e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê”. Notadamente, deveria haver espaço de escuta para as professoras e os professores nas instituições de ensino.

O corpo docente da escola não acompanha as mudanças do corpo discente. Faz-se necessário uma desconstrução de um contexto conservador e tradicional que dava conta dos corpos que frequentavam a escola e que modificaram sua forma de ser e existir. Na perspectiva de Louro (2001, p. 542)

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido.

Observamos no curto texto de apresentação que as pessoas pesquisadas são licenciadas em suas áreas de atuação de ensino e não possuem formação específica em estudos sobre gênero e sexualidade. No entanto, não conseguem

ficar indiferentes aos novos sujeitos que frequentam a escola e suas mudanças relacionais.

Após as apresentações, indagamos se professam alguma religião para entender em que medida a religiosidade influencia ou se interfere em suas práticas pedagógicas. Isso porque têm sido crescentes discursos reacionários contra estudos de gênero e sexualidade.

Narra, Butler (2024, p. 86) após analisar o discurso do Vaticano sobre “ideologia de gênero” que

Se Deus criou o homem e a mulher, e se o humano vem apenas nessas duas formas, e se Deus criou a reprodução sexual não assistida entre o homem e a mulher como o único meio pelo qual os humanos podem ser trazidos ao mundo, então as “lições” são claras: os fieis devem se opor ao aborto e à contracepção, ao sexo gay e lésbico, ao casamento gay e lésbico, à identidade transgênero e até a identidade intersexo.

Devido à crescente tentativa de influenciar na opinião pública acerca de gênero e sexualidade, mesmo considerando a laicidade do Estado e que não se deve misturar a pauta da religião com a prestação do serviço público, consideramos oportuno o questionamento que segue exposto no tópico seguinte.

2. A ausência da religião

Considerando a ideia do perigo da ideologia de gênero inserida pela igreja católica, na década de 90 e, junto com a ideia, a crescente busca de proibição do ensino de gênero e sexualidade nas escolas, questionamos aos coordenadores se professam alguma religião. A pergunta objetiva entender se há alguma influência da religião na prática do estudo de gênero na escola realizada pelos respondentes.

De acordo com Butler (2024, p. 42)

o furor contemporâneo tomou forma em 2004, quando o Pontifício Conselho para a família, então dirigido por Joseph Ratzinger, alertou que teóricos de gênero estavam colocando a família em perigo ao desafiar a proposição de que os papéis familiares cristãos poderiam e deveriam derivar do sexo biológico.

Dentre as respostas, apenas uma pessoa declarou que não teria como separar a religião de sua prática, mas que isso não era negativo, ao contrário, seria algo positivo. No entanto, a participante afirma que pertence a uma categoria de evangélicos “mais” tranquila. Inferimos dessa afirmação que há uma linha menos tranquila e mais radical.

“É eu...eu sou cristã e deixo muito claro pra elas que não tem como a gente não falar sobre...quando a gente fala sobre a questão da violência, a questão dos cuidados com a mulher, a questão, do, do... essa parte mais relacionada ao ser humano, a questão mais, mais socioemocional eu tenho muito passado pra elas a minha religião que eu sou, eu sou evangélica, mas eu não sou aquela evangélica tradicional, aquela né? Eu sou uma linha mais, mais tranquila eu sou da igreja Anglicana. Hoje, eu estou indo pra Batista por conta que é mais perto da minha casa, mas eu sempre procuro colocar pra elas que o importante não é a religião, mas o importante é como a gente leva a vida da gente em relação a aos nossos valores”.

Reconhecer que pertence a uma linha mais tranquila é ratificar que há um grupo radical e extremo que perseguem esse tema em diversos espaços sociais. Butler (2024, p. 61) aduz que

Embora grupos evangélicos que se opõem ao gênero normalmente não invoquem a ideia católica de complementaridade, eles concordam que a gama de direitos associados ao feminismo e aos movimentos LGBTQIA+ são antinaturais e perigosos para crianças e a ordem moral, devendo, portanto, ser veementemente combatidos.

Outra inferência que fazemos dessa afirmativa é a tentativa de retirar essa generalização dos evangélicos de não aceitarem a pluralidade de gênero e sexual. Ao aproximar a religião da sua prática, quebra com o padrão de que toda pessoa evangélica está em oposição às discussões sobre gênero e sexualidade.

As demais pessoas assinalaram não ter religião, ou ao menos não praticá-la. Verificamos que não há em suas afirmações qualquer influência da religião em sua prática. Ao contrário, percebemos uma separação entre a religião e a prática educativa. Mesmo o pensamento mais progressista é associado pela participante a sua educação doméstica e não a sua religião propriamente.

“Não. Eu, a minha religião é de matrizes africanas, eu, quando eu entrei na escola eu já frequentava, mas ainda não era feita, não era filha de santo ainda. Era umbanda. Eu frequentava um terreiro no Ipsep e aí veio a pandemia e a minha mãe de santo faleceu. Quando a minha mãe de santo faleceu eu me afastei do terreiro porque eu não me identificava mais com a forma que o terreiro ‘tava’ sendo orientado. Só que eu não acredito que tenha a ver com a minha religião, eu acredito que tenha a ver com a minha formação doméstica. A minha formação familiar, ela é

uma formação onde meus pais, especificamente, a minha mãe me educou muito pra respeitar o outro e nesse respeito do outro faz com que eu entenda muito o que o outro sente ou tente entender”.

“Não. Fui criada na religião católica, mas assim, até sigo algumas coisas, vou no morro, nossa senhora da conceição, mas eu não vou a igreja, não sigo é... não sou frequente, de jeito nenhum. Eu tenho algumas coisas da igreja católica que eu não consegui me desapegar, um deles é o morro nossa senhora da conceição só”.

“Não, não tenho. Não fui criada em nenhuma religião é... eu acho que o Brasil por ser um país muito ligado ao catolicismo pela história né? Nossa...

Também tenho algumas afeições com algumas coisas do catolicismo. Também vou pro Morro da Conceição dia 08 de dezembro, mas fora essa coisa mesmo que é bem cultural nossa, não pratico, não frequento igreja nenhuma”.

“Não. Não tenho religião. Eu tenho uma espiritualidade forte, mas aí as religiões, elas têm me decepcionado um pouquinho, principalmente quando a gente fala em humanidade. Eu prefiro... como eu não tenho, não frequento, né? Eu prefiro não ... me identificar como uma pessoa que não tem religião. Tenho uma espiritualidade, eu tenho minhas crenças, mas aí eu não... não defendo uma religião não. Não frequento”.

A relevância da pergunta ocorre também pela forte campanha no Poder Legislativo, a partir de argumentos religiosos, para proibir estudos de gênero e sexualidade nas escolas. Butler (2024, p. 51) informa que “a *Human Rights Watch* relata que desde 2014, legisladores brasileiros dos níveis federal, estadual e municipal, apresentaram mais de 200 propostas legislativas para proibir a ‘doutrinação’ ou a chamada ‘ideologia de gênero’ nas escolas”.

Ao fim e ao cabo, o objetivo maior em investir na proibição, é criar um “inimigo social” que deve ser combatido e espalhar o medo, mantendo os corpos divergentes das normas à margem da sociedade. Quando a aluna ou o aluno pertence a um grupo que deve ser combatido, a tendência é que elas e eles sejam silenciados e oprimidos no ambiente escolar.

O número de propostas legislativas demonstra que há outra tensão no trabalho das pessoas que ensinam que, além de ter que lidar com a diversidade na escola, pode não querer envolver-se nos grupos e nos estudos pelo receio da perseguição a sua prática. Para transpor essa barreira, é preciso engajamento social

e político dos educadores, a fim de proporcionar mudanças e transformar as formas de pensar e entender as questões de gênero dentro da comunidade.

Assim, verificamos que a relação das professoras e dos professores com o trabalho dos Núcleos está mais relacionada a questões pessoais e de empatia que ao trabalho exclusivamente pedagógico. As leituras, as experiências e as ações de empatia foram a ponte entre as atividades e profissionais da educação para implementarem os grupos na escola.

3. As leituras, os diálogos e os movimentos

Comumente, narram que sua prática é fruto de experiência que foi vivida na infância ou adolescência. Consoante às respostas abaixo, observamos a necessidade das professoras e dos professores de mudar a sua metodologia a partir das experiências que viveram quando estudavam. Isso demonstra a importância da escola acolher as pessoas em sua integralidade, corroborando com a defesa da educação interdimensional a qual visa acolher as múltiplas dimensões do humano e propiciar um ambiente de reflexão crítica entre todas as pessoas.

As declarações convergem com a visão de Hooks (2017, p. 35) ao afirmar que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos”. A afinidade com os temas e com o trabalho realizado nos núcleos de estudos coloca professoras, professores e estudantes numa relação horizontal de diálogo e troca de aprendizagem. Nesse aspecto, Freire (1987, p. 68) ressalta que “não há saber mais, ou saber menos: há saberes diferentes”.

“A minha aula e todo... acho que toda minha prática ela é toda baseada em diálogo. Então, Ela é muito dialógica. Além de tudo, ela também é dialética. Eu puxo muito pelo argumento do estudante. E eu não acredito numa construção de educação sem essa base de argumentação. Eu não quero que o estudante ele saia daqui sem a construção do poder de argumentar. Então, eu fortaleço ele pra que quando ele saia da escola, ele consiga colocar as ideias dele, de um modo mais empoderado. Até porque eu só vim ter contato com é... professores que fizessem mais desse tipo de coisa por mim, na faculdade, né?”

A prática acima corrobora com a reflexão trazida por Hooks (2017, p. 247) ao defender que

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes, relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeita, uns aos outros.

“Sou coordenadora do núcleo há alguns anos já... trabalhei bastante tempo com essa área de Direitos Humanos de, da situação da mulher, a situação da violência, a gente... eu tenho trabalhado há quase 15 anos na verdade. Como coordenadora de núcleo, aproximadamente, uns oito anos”.

“Eu sempre li muito, mas eu lia os clássicos. Aí eu comecei a participar de um grupo o Leia Mulheres Recife que foi exatamente no período que eu comecei...eu abri a eletiva de gênero aqui. Aí, eu comecei a ler muito escritoras mulheres e tal, acho que a cabeça foi abrindo e tal, aí por isso que eu quis continuar com o grupo, o núcleo, essas coisas”.

“A gente sempre fez movimentos, atividades, ações na escola voltadas pra esses assuntos como, pra esses temas como a questão de gênero, a questão racial e outros que são importantes... A gente é reconhecida aqui na escola, né? Por ‘ser’ as professoras que mobilizam essas atividades na escola”.

“E aí, claro que essas sequelas que eu tive serviram pra mim como potencial, né? Eu transformei em potencial porque é... eu disse não... eu era apaixonado pra ser professor, queria muito ser professor, e aí eu disse não, eu sendo professor eu não ia ficar calado, eu não ia ter esse silêncio que permeia tudo que...sabe?”.

O silêncio trazido na última resposta refere-se à omissão das professoras e dos professores quando presenciam situações de violência de gênero e de sexualidade durante suas aulas ou no interior da escola. A professora e o professor que não dialoga e que silencia diante dessas situações corroboram para que a violência seja perpetuada.

Nas palavras de Paulo Freire (1981, p. 50), “na cultura do silêncio, existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra é proibido”. Nesse silêncio que permeava e ainda permeia a educação, o silêncio é uma omissão pela ausência de envolvimento com as dores das pessoas que convivem no ambiente escolar.

A omissão a que se refere também está relacionada às práticas de *Bullying* que vivenciou na escola e nunca houve professor para defender. Essa experiência

possibilitou seu entendimento do papel social de educadoras e educadores e implantou o desejo de fazer diferente quando tivesse a oportunidade de lecionar.

A prática docente crítica, de acordo com Freire (2005, p. 17) “implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Todos os diálogos demonstram que há uma preocupação e uma reflexão sobre suas práticas. Os temas abordados nos Núcleos são relevantes, na opinião das pesquisadas e dos pesquisados, pois conseguem pensar criticamente sobre suas práticas e também relacionam com suas experiências estudantis.

Os Núcleos são, portanto, a possibilidade de dialogar com estudantes e de mediar conflitos, que porventura estejam vivenciando na escola. Precisamos ampliar esse debate para toda comunidade escolar. Deve ser de interesse coletivo debater temas sensíveis e de difícil convergência.

As ações e os movimentos aos quais se referem de suas atuações como professoras guardam estreita relação com a teoria crítica dos Direitos Humanos de Herrera Flores, pois “devemos ser capazes de superar as abstrações que sustentam a teoria tradicional dos direitos e propor uma reflexão que impulse, sistematize e complemente as práticas sociais num sentido crítico, subversivo e transformador” Flores (2009, p. 91).

Propostas de trabalhos como as dos Núcleos impulsionam a criticidade e a transformação social através de práticas contextualizadas. Nessas ações existe um movimento de mudança de paradigma, capazes de efetivar direitos humanos, partindo, não das leis, mas de lutas sincronizadas com necessidades advindas da inquietação dos sujeitos.

4. Os encontros

A ampla discricionariedade dos trabalhos dos Núcleos dá liberdade para que as coordenadoras e os coordenadores realizem as atividades da forma que achar mais oportuna e conveniente. Por esse motivo, questionamos se há um planejamento e de que forma ele é feito. Há uma convergência nas respostas acerca da dificuldade de carga-horária para planejar e praticar as reuniões e as atividades.

“Hoje o funcionamento dele, ele tá entre turnos. Então, por exemplo, como a gente não consegue... Eu não tenho mais horário de eletiva pra colocar o núcleo, o outro professor que coordena o núcleo junto comigo, ele não tem também horário de eletiva pra colocar o núcleo como eletiva. E se ele funcionar como eletiva, ele

funcionaria somente para ou o primeiro ano, ou segundo, ou o terceiro... a gente achou interessante tirar ele do modelo de eletiva”.

Na ausência de carga-horária específica, os encontros acontecem dentro do horário de aula ou nos intervalos. Dessa forma, resta uma dependência da liberação dos estudantes pelas professoras e pelos professores para que o encontro ocorra. Além disso, os encontros variam em períodos semanal, quinzenal e até mensal. Como não há obrigatoriedade na participação, ele pode inclusive não acontecer em detrimento de outras demandas educacionais.

“Eu procuro trazer mensalmente porque o que é que acontece? A escola é muito dinâmica, a escola é uma escola técnica aí, às vezes, eu planejo uma roda, pronto faz quase um mês que eu não consigo encontrar com as meninas porque no horário que elas podem, teve assim prova do SAEPE, prova obrigatória, aí teve simulado, aí teve jogos internos, sabe? Aí... e nem sempre eu posso tirar elas de sala, porque como é... nem todo professor permite. Porque, por exemplo, com a nova tendência, com o novo ensino médio, os professores perderam uma aula, eles liberavam antigamente, mas era professor pode ser na sua aula? Pode, pode não, pode, mas hoje em dia não porque história só tem uma aula, geografia só tem uma aula, aí fora esses eventos da escola, eu não posso tirar todo horário, então, esse horário de quinta-feira eu posso porque elas têm aula de projeto de vida. Aí elas vêm, entendesse?”

Um dos Núcleos criou um grupo chamado de “Intervale”. Ao tratar do “Intervale” a professora troca os nomes e afirma que confundiu com “o outro”. O nome faz analogia ao Intervalo Bíblico que é um grupo de estudos bíblicos que acontece semanalmente nas escolas públicas estaduais, organizado pelos estudantes, com a permissão da gestão escolar.

Recentemente, o Ministério Público de Pernambuco recebeu a informação de que há verdadeiros cultos nas escolas públicas com proselitismo religioso, com a colaboração da gestão para que esses ritos se realizem no interior da escola. Para entender o que se trata e dialogar com a sociedade a respeito do tema, o órgão convocou uma audiência pública⁸ para entender o que são esses intervalos bíblicos e de que forma eles são realizados.

⁸ ARAÚJO, Mirela. **Intervalo bíblico: MPPE convoca audiência sobre laicidade e ensino religioso nas escolas de Pernambuco**: o sintepe tem recebido relatos sobre cultos evangélicos realizados nas dependências de escolas estaduais, em espaços públicos, sem supervisão. O Sintepe tem

“A gente tem o intervalo... o “intervale” ...eu confundi com o outro. A gente tem o intervale que é um encontro semanal que às vezes acontece, às vezes não, depende da demanda, e isso aí vem acontecendo desde que né? lá atrás”.

“aí, o intervale é um que dura o ano todo, né? Aí, é por demanda porque às vezes tem semana que eles mesmos dizem: não, a gente não vai, não quer, tão desanimados.

[...]

A gente tá pensando agora planejando novembro. Aí teve o dia da mulher, aí tem a semana disso, mês daquilo e a gente vai por demanda.

a gente planejou a... porque são eventos é... anuais assim que a gente promove, né? Aí tipo, o dia da mulher que é o primeiro, a gente sempre faz o mês da mulher, né? Porque a gente faz vários eventos, durante o mês. Aí, o dia 8 que é o principal assim, a gente faz o protesto, ne? Então, a gente faz oficinas de cartazes que ficou famoso, num foi? É bem legal. A gente faz oficina de cartazes depois vai pra rua do príncipe, aí as meninas ficam com os cartazes, é bem...bem legal assim, a gente faz oficina, aí tem em junho, a gente planejou esse ano, não aconteceu”.

Os trabalhos ocorrem em formato de palestras, estudos, rodas de conversa. Executam eventos culturais e pedagógicos anualmente na unidade de ensino. Esses eventos devem abordar temas como dia da mulher, dia dos povos originários, dia nacional da luta da pessoa com deficiência, dia do orgulho LGBT, etc. As pessoas entrevistadas relataram suas tentativas em manter essas ações para que sejam vivenciados por todas as pessoas que convivem na escola.

Interessante ressaltar que a ideia do “Intervale” surgiu dos alunos por uma necessidade de criar um espaço de acolhida e de escuta pelas violências e dificuldades sofridas por serem LGBTQIAPN+. Esse grupo demonstra a importância da escola ter um espaço para acolher os dissidentes sexuais que são os grupos que mais sofrem preconceitos e exclusões desde muito cedo na escola. A atitude do grupo é um relevante exercício de combate à homofobia que, atualmente, é considerada crime, equiparada ao crime de racismo⁹, em 2019, pelo STF.

recebido relatos sobre cultos evangélicos realizados nas dependências de escolas estaduais, em espaços públicos, sem supervisão. 2024. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2024/10/14/intervalo-biblico-mppe-convoca-audiencia-sobre-laicidade-e-ensino-religioso-nas-escolas-de-pernambuco.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

⁹ FEDERAL, Supremo Tribunal. **STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa**: o plenário concluiu nesta quinta-feira (13) o julgamento das ações que tratam da matéria e decidiu que, até que o congresso nacional edite lei específica, as

Na documentação enviada pela Secretaria da Mulher, verificamos que após a assinatura do Protocolo de Intenções entre a unidade de ensino e a Secretaria, deve ser elaborado um Plano de Trabalho anual do Núcleo de Estudos de Gênero. A secretaria disponibiliza um modelo de projeto pedagógico o qual deve constar, entre outras informações, os objetivos do plano e um cronograma de trabalho anual.

Tais planos não foram exibidos durante as entrevistas. Percebemos, na verdade, que existem fortes intenções e muito trabalho para manter o Núcleo atuante. As coordenadoras e os coordenadores tentam adaptar planejamento e horário para que o movimento aconteça. Lembra-nos Hooks (2017, p. 50) que

Todos nós, na academia e na cultura como um todo somos chamados a renovar a nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

“No principio, quando eu entrei, a reunião do núcleo acontecia, né? A cada 15 dias e a gente se reunia e fazia roda de conversa, debates, trazia um curta metragem é... focava nas datas comemorativas, né? porque aí impulsiona a escola vai vivendo essas datas comemorativas que eu hoje eu já não... penso em outra coisa, né? Só que não ‘tava’ dando certo porque os professores reclamavam que os alunos estavam sendo liberados que eles só tinham uma aula de química, uma só aula de física, e aí começou aquele negocio sabe? Na escola. Aí eu disse, então ‘vamo’ fazer o seguinte, a gente fica fazendo rodízio. Então, por exemplo, o encontro essa semana vai ser na primeira aula da segunda, aí na próxima vai ser a segunda aula da terça e na próxima vai ser... sabe? Fazendo rodízio nas minhas brechas pra que o aluno não se sinta prejudicado nem o professor se sinta, né, é...desprestigiado por o aluno faltar a aula dele. Aí, a gestão teve a ideia da gente colocar na hora da eletiva e aí, era uma eletiva que não era oficial, né? O aluno poderia matricular nas outras eletivas, mas aí poderia, porque como a eletiva é mais maleável, não tem nota atribuída, não é português, não é matemática que são cobradas em avaliações externas, tem mais flexibilidade que ele não ‘tava’ na dele, mas ‘tava’ no meu núcleo, no meu encontro”.

condutas homofóbicas e transfóbicas se enquadram na tipificação da lei do racismo.. O Plenário concluiu nesta quinta-feira (13) o julgamento das ações que tratam da matéria e decidiu que, até que o Congresso Nacional edite lei específica, as condutas homofóbicas e transfóbicas se enquadram na tipificação da Lei do Racismo.. 2019. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em: 07 fev. 2025.

Percebemos dos relatos que, mesmo na ausência de um direcionamento ou de um planejamento das atividades dos Núcleos, principalmente, porque os encontros, os projetos são realizados, priorizando a demanda da escola, há muito engajamento em realizá-los. Verificamos diversas formas de realizar os encontros com reuniões semanais, quinzenais, uso das aulas eletivas e outros.

Uma das escolas permitia que, na aula de projeto de vida, as alunas e os alunos sejam dispensados para participar dos encontros dos Núcleos. Entendemos que há coerência nessa prática, pois tratamos de assuntos semelhantes e igualmente relevantes. Os estudantes e as estudantes têm direito de pensar e elaborar seus projetos de vida ao passo que também têm o direito de dialogar sobre os temas abordados nos Núcleos, que estão relacionados com os contextos em que vivem e impactam sobremaneira seus projetos pessoais.

5. As necessidades dos estudantes

Os trabalhos realizados pelos Núcleos são ostensivamente de discussão e mobilização em defesa da mulher e da comunidade LGBTQIAPN+. Os encontros, as rodas de conversa, os projetos nas escolas consistem em estudar textos a respeito desses temas e divulgar informações no sentido de orientar a comunidade escolar e acolher adolescentes que sofrem algum tipo de preconceito e discriminação seja em casa, seja na escola.

Na opinião das pessoas pesquisadas, a demanda para efetivar os trabalhos surgem sempre de uma demanda do corpo discente. A coordenação atua com mediação entre o conhecimento e a necessidade que eles sentem de abordar determinados temas. As vivências fomentam no corpo discente um olhar mais atento aos acontecimentos internos e externos à escola.

“A gente majoritariamente é qualquer enfoque pra população LGBT. E é uma demanda deles. Não tem como negar, assim. Se a gente piscar e se eu não tiver assim, eu fiz galera, oh, pode ser outra coisa? Que a gente tá produzindo demais isso aqui. É... a gente, se eu deixar mesmo sem dar um direcionamento, a gente só produz coisa pra comunidade LGBT. Então... eles têm muita necessidade de falar”.

[...]

“E aí tiveram outras situações, que aconteceram dentro da escola, que eles mesmos identificaram que era uma questão de machismo estrutural. E aí eles fizeram uma série de postagens sobre o machismo estrutural. E aí eles decidiram que iam fazer isso, né?”.

[...]

“Sempre uma demanda deles”.

Diante dos temas estudados, os adolescentes também estão mais atentos aos atos machistas praticados na escola. O ambiente escolar ainda reproduz a divisão de gêneros e seus papéis hierarquizados. O machismo estrutural atinge mulheres, mas também aos homens, o que, nas palavras de Saffioti (1987, p.24):

A presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade. Nesta democracia coxa, ainda que o saldo negativo seja maior para as mulheres, também os homens continuarão a ter sua personalidade amputada. E vale a pena atentar para este fenômeno.

Os Núcleos são espaços de acolhimento e de luta por democracia participativa dentro da escola. Deve ser fomentada a inclusão de meninas e meninos para que haja modificação na forma como essas diversidades são tratadas dentro e fora da escola. Ademais, entendemos que é relevante apontar como tema a visão que têm de si mesmos. Uma das pesquisadas falou da importância de falar sobre autocuidado e autoestima que influenciam no comportamento das estudantes e dos estudantes.

Consoante Guilhardi (2002, p. 7), “a autoestima é produto de contingências e de reforços positivos de origem social”. O grupo pode estimular esse reforço positivo provocando um novo olhar sobre si mesmo, à medida que dialogam e refletem sobre seus contextos. Guilhardi (2002) adverte que:

O uso de contingências reforçadoras positivas apresenta várias vantagens: 1. Fortalece os comportamentos adequados do filho que são consequenciados dessa forma; 2. Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; 3. Desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; 4. Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, autoestima, etc.

Ao expressar ausências desse reforço positivo em seus comportamentos ou nos discursos, os diálogos dos Núcleos propiciam espaço para uma mudança de olhar de si mesmo e uma satisfação com a própria vida e consigo. Quando entendem que suas opiniões estão enraizadas na estrutura social é possível reverter os olhares negativos e depreciativos que têm da própria imagem.

“Que elas tão pedindo esse momento. Eu trago muito o que elas querem também. Escuto muito... por que? Porque elas só têm esse espaço na escola. Não tem espaço em casa muitas vezes, aí elas querem sobre gravidez na adolescência que eu vou trazer. Vai ter essa do câncer de mama que eu já aproveito pra falar do autocuidado da importância do autocuidado. Uma coisa que eu percebo muito que é importante é a autoestima, eu trago a autoestima também. A questão delas se aceitarem, com a cor delas, com o cabelo delas, né? Elas são meninas muito, a questão da autoestima é muito seria porque elas são meninas muito bonitas e se acham muito feias. Então, a gente desconstrói algumas coisas que vem de casa muitas vezes, né?”

A população LGBT também utiliza, em uma das escolas, o Núcleo como espaço seguro de acolhimento para dialogar sobre as violências e agressões vividas. Essa repetição de informação é importante para verificar que há um grupo de minorias que encontra no núcleo seu espaço de fala.

Na pesquisa feita por Antas (2018, p. 10) ela reconhece a necessidade de discutir gênero e suas violências sofridas na escola, por que:

O momento histórico em que vivemos é marcado por uma crescente censura à inclusão da perspectiva de gênero e diversidade sexual nas escolas brasileiras, realizada, sobretudo, por grupos religiosos fundamentalistas e movimentos conservadores como o Escola Sem Partido e o Movimento Brasil Livre – MBL.

“... a gente percebe que o maior envolvimento deles no intervalo é sobre a vivência deles né? Então, a gente fala muito sobre as violências que são sofridas por elas por eles aqui da escola. Acho que... e assim eles já conhecem muito do conteúdo, do assunto. O ‘beabá’ eles sabem. Sabe dizer o que é uma violência disso... então é mais essa coisa de a gente abrir pra eles trazerem as demandas deles e delas, né?”

O tratamento diferenciado de pessoas LGBTs deve ser percebido como tema social relevante para a escola. No entendimento de Louro (2007, p. 204):

Essa é uma questão que se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e dão sentido a uma sociedade – nesse caso, a nossa. As formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos, mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura.

“Ano passado a gente tinha, por isso que depende do grupo, ano passado como era as meninas trans, que elas ‘tavam’ muito envolvidas então, acabava que ia muito pra

questão da transexualidade. Elas falavam muito a questão da solidão da mulher trans, né? Então, elas traziam muitos temas que...porque , às vezes, ‘vamo’ debater? ‘Vamo’”.

Os relatos remeteram-nos ao projeto Brasil sem Homofobia do Governo Federal, iniciado em 2004. No ano de 2011, o Ministério da Educação, junto com os movimentos sociais investiram e elaboraram um material para ser divulgado nas escolas entre estudantes e professores da educação básica. Por causa da repercussão negativa na sociedade, disseminada pelos líderes religiosos e políticos conservadores, o projeto Escola sem Homofobia não vigorou e o governo desistiu da entrega do material.

A comunidade LGBT presente nas escolas é uma realidade que não deve ser ignorada. A violência sofrida nas escolas repercute em suas vidas e em suas formações. A atuação dos coordenadores e coordenadoras na escuta e no auxílio tem sido uma alternativa para enfrentar a barreira do preconceito.

“Eles pedem muito os temas mais polêmicos. Eles vão logo pedindo sobre aborto, sexualidade, mas aí eu tenho que preparar eles antes com temas que são mais pertinentes para ser discutido né?”.

Os debates, as leituras, as postagens em redes sociais, oficinas de cartazes, palestras e elaboração de matérias sobre temas escolhidos, são formas exitosas de combate à discriminação e ao preconceito. Inferimos que não há um planejamento elaborado pela escola e nem material orientador das Secretarias parceiras para as ações. Assim, percebemos a relevância de cada escola implantar um Núcleo e planejar ações ancoradas nas necessidades contextuais a fim de fortalecer esses espaços em toda rede pública de ensino.

6. A expressão e o acolhimento

A construção dos espaços parte do mundo interno das pessoas. Tornam-se assim, um lugar de liberdade de expressão dentro da escola, em tese, seguro e livre de preconceitos e discriminação. No entanto, sabemos que todo ato está fundamentado numa visão política e social que se tem daquele contexto.

“Eu acho que é uma forma deles conseguirem se expressar. E é uma coisa que eu sempre digo, se vocês não utilizarem o núcleo como forma de expressão, como é que as pessoas vão ouvir vocês”?

O entendimento da coordenadora corrobora com o raciocínio de Flores (2009, p. 25) quando afirma que “os direitos humanos devem ser apresentados em uma nova perspectiva integradora, crítica, contextualizada em práticas sociais emancipadoras”. Os Núcleos são, portanto, uma forma de emancipar as pessoas a partir de suas práticas, suas vozes e seus contextos elaborados na escola.

No mesmo sentido, outra escola traz o Núcleo como espaço seguro de fala dos estudantes reiterando a perspectiva emancipadora dos direitos humanos quando há um espaço para escuta e produção de transformação. Na perspectiva de Flores (2009, p. 49) “os direitos humanos, como geralmente todo fenômeno jurídico e político, estão permeados por interesses ideológicos e não podem ser entendidos à margem de seu futuro cultural e contextual”.

Todo o contexto vivido pela diversidade que frequenta a escola deve ser fruto de debate e de conhecimento para que encontrem formas de acesso e de garantias dos seus direitos. O estatuto da criança e do adolescente, Lei 8.069 de 1990, marcou a nova perspectiva de proteção integral como prioridade na vida das crianças e dos adolescentes. Logo, direitos de expressão, de acolhimento e proteção que estão previstos no Estatuto devem ser propiciados pelo espaço escolar.

Quando um espaço de liberdade de expressão que tem sua atuação limitada, isso nos remete a ideia de poder e disciplina de Foucault (2012, p. 133-134) ao afirmar que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Os grupos existem, portanto, como espaços de liberdade e resistência dentro de uma instituição de disciplina e obediência.

“É crucial o núcleo nas escolas porque a escola ela é como se fosse o laboratório da vida. O chão da escola é o laboratório da vida. Tudo o que acontece na sociedade, vai respingar ou vai brotar ali no chão da escola, né”?

[...]

“Ah eu acho muita coisa. Muita coisa positiva. Primeiro dos estudantes terem um espaço seguro pra poder falar, né? E a gente conseguiu fazer esse

acompanhamento, a gente conseguiu é... promover que existisse um lugar seguro pra ele poder falar pra ele poder ser escutado, a gente conseguiu trazer determinadas temáticas que abriam o campo dele de visão e começasse a perceber determinadas questões que ele poderia ser um agente contra a violência né”?

A visão da instituição de ensino enquanto laboratório da vida converge com o entendimento de Bento (2011, p. 558)

A escola não é uma ilha. Embora saibamos que historicamente tem cumprido principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que os debates que atravessam a sociedade brasileira também podem se sentir nas salas de aula. Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa.

Os encontros dos grupos também são um convite à reflexão crítica e à mobilização social. Essa mobilização é necessária para haver luta e transformação social, a qual visa ao empoderamento. Quando os estudantes são reunidos para realizar discussões que levam ao autoconhecimento e à mudança de postura consigo e com os outros, tornam-se mais livres.

“Eu acho que precisa existir, e a gente tá aqui fazendo isso já cumpre o que a escola precisa ter que é o que você falou educação para direitos humanos. Isso é essencial e a gente tá aqui assim como a gente tá tendo agora o núcleo, né? da...de questões étnico-raciais, então todos esses núcleos, só pelo fato de existir e de fazer alguma coisa já efetua, efetiva, né?, uma educação para progressista, para a diversidade, para a cidadania”.

A opinião acima está em consonância com o Plano nacional de educação em Direitos Humanos (2014)

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2014, p. 18)

As instituições de ensino ampliam o conhecimento das pessoas envolvidas no ensino e aprendizagem. São espaços de sociabilidade e de encontros entre as diferentes formas de ser e de existir no mundo. Uma educação ancorada nos

Direitos Humanos utiliza o espaço para transformar as formas de pensar e de viver essas diferenças.

Dentro desses ambientes, estudar gênero é a chance de perceber a diversidade e a pluralidade de maneira positiva e emancipatória. Sem dúvida, os grupos são alternativas de enfrentamento à intolerância e ao preconceito e, por isso, esbarram em dificuldades que foram narradas a seguir.

7. A gestão escolar e os colegas

Diante de toda escuta que fizemos, o maior entrave para a realização das atividades dos Núcleos é, sem dúvida, o pânico moral. O conceito foi verificado pelo sociólogo Cohen, na década de 70. Ele constatou como a mídia, a opinião pública e os agentes de controle social reagem a grupos que vivem de modo diferente dos padrões normativos.

Constatamos na pesquisa que as escolas são atingidas por esse pânico e que isso reflete na liberdade de atuação dos Núcleos. Recentemente, uma das escolas sofreu mudança de gestão. Essa troca causou receio na coordenação do Núcleo e de que fossem obrigados a finalizar o trabalho do Núcleo porque a atual gestão é mais conservadora e pautada na religião para gerir o espaço escolar.

“Porque inclusive, meu medo, com essa mudança de gestão que a gente teve, foi que a gente tivesse de fato, um embate, é devido à religião, para que o núcleo ele parasse de funcionar. E não foi só o meu medo, foi o medo dos estudantes que fazem o núcleo. Foi um receio mesmo assim, sabe? Porque a gente tinha total apoio da antiga gestão, assim, pra absolutamente tudo”.

No mesmo relato, há a referência ao cansaço cotidiano no enfrentamento de monstros. Inferimos que esses “monstros” referidos na resposta são justamente esses fantasmas que atravessam as mentes das pessoas que divulgam ou que consomem a ideia de que há um inimigo que deve ser combatido pela sociedade.

“Porque é um cansaço cotidiano. Então a gente se cansa dentro da sala de aula, a gente se cansa dentro da sala dos professores, a gente se cansa dentro da sala da gestão, então é aquela coisa assim de tá enfrentando constantemente esses monstros, sabe?”.

O enfrentamento desse grupo que tenciona a existência ou as ações em prol dos grupos minorizados deve ser estratégico e engajado. As consequências podem ser diretas, como também podem ser indiretas, implícitas, utilizando-se de meios

para desmobilizar os grupos sem entrar em conflito explícito com ele. Como assimilamos do relato abaixo, há uma colisão de ideias no que concerne à importância dos encontros.

“Então... é... a gente tinha um espaço da gente, a gente tinha uma sala que era do núcleo, que a gente fazia as reuniões, que a gente fazia... é... que era decorada, que tipo, era decorada com cartazes que tinham sido produzidos pelos estudantes, inclusive o...a logo do núcleo foi uma logo que foi desenhada em atividade por estudantes do núcleo. Da turma de 2021, 2022, é... então são coisas assim que hoje em dia, a gente não tem mais acesso a esse tipo de coisa”.

É possível perceber a sutileza da violência empreendida para desarticular o Núcleo na narrativa que vem a seguir. Não houve proibição formal, não houve uma discussão, no entanto, a mudança da finalidade da sala demonstra a ausência de gestão democrática e participativa nas atividades escolares que a gestão discorda.

“O espaço foi solicitado pra ‘ser instalado’ computadores. E aí os computadores foram instalados lá, é... antes da gente tomar posse da sala, a sala não tinha nada. Era uma sala que era depósito de cadeiras e de mesa”.

“Aí, botaram o ar condicionado e tal, não sei o quê, aí colocaram TV, tem Smart TV, pega internet, tem armário, ela é toda estruturada só que quando fizeram a colocação dos computadores, disseram assim: ‘não dá mais pra ter aula ou reunião aqui porque tem os computadores. Ela virou uma sala de monitoria’”.

Outro relato demonstra o receio da gestão da atitude emancipadora e questionadora das estudantes e dos estudantes diante de um possível “assédio” sofrido por uma adolescente na escola. A gestão associou a atitude de protesto aos debates empreendidos pelo Núcleo e solicitou que fosse dada uma pausa nas reuniões. Tal atitude reforça o quanto a desinformação também pode fomentar o medo de perder o controle das repercussões da atuação do Núcleo.

“Teve um evento que a gestão teve muito trabalho... porque assim... houve uma suspeita houve um... de um assédio de um menino que pegou na bunda da menina... e aí... eles ficaram revoltados, eles e elas, visse? Aí quando nos chegamos do almoço, então a escola ‘tava’ aqui na frente (aponta pra o pátio)”.

“A gestora não gostou eu tive que ficar um tempo sem trabalhar no núcleo. Ela me chamou, aí... porque disseram a ela que eu ‘tava’ envolvida. Eu não estava envolvida, na verdade, mas eu também não fiquei contra, mas eu só ficava dizendo gente se acalme, vocês não podem partir pra violência, a gente tem que ver

direitinho o que aconteceu, ele vai ser punido e tal... mas ela me proibiu assim ... com poucas palavras... não... dê um tempo, agora não, não fale sobre assédio agora não.

Observamos que a escola perde a oportunidade de diálogo e de aprendizagem recíproca nessa ocasião. Como menciona Hooks (2017, p.154)

Para nos confrontarmos mutuamente de um lado e de outro das nossas diferenças, temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento.

Sabe, eu tive que parar, passar uns meses, eu fiquei até desanimada, até pensei em parar, mas isso é um problema que acontece em várias escolas, viu? Com vários núcleos. A questão de, às vezes, a gente tocar em assuntos, muito delicados e que reverberam na gestão, entendesse?”

A proibição diverge não só do objetivo da existência do Núcleo, como, mais ainda, da proposta da educação integral e emancipadora a que se destina à educação básica. Entendemos que essa decisão faz parte do “pânico” de abordar determinados temas e da repercussão e do trabalho que pode resvalar na escola.

Nas palavras de Freire (2011, p. 50), ensinar exige disponibilidade ao diálogo e não ao silêncio. Afirma o autor que “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade”.

Diante de uma violência experimentada na escola, o diálogo deve prevalecer como oportunidade de educar pelo exemplo. A escola não deve escolher o contexto no qual ela irá atuar, mas sim, utilizar os diferentes acontecimentos, agradáveis ou não, para discutir e propiciar à reflexão, à proteção e à autonomia.

“...a equipe gestora ela apoia, entendeu? Mas alguns assuntos, por exemplo, assédio ela prefere que eu não fale. Mas como não falar de assédio? Já por conta desse caso que aconteceu. Aí, nem sempre a gestão está com a gente. A equipe gestora me apoia, mas nesse momento eu tive que parar por um tempo. Você tá entendendo? É muito delicado”.

O fato nos remete ainda à afirmação de Louro (2000, p. 14) ao alegar que

Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular.

Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

As pessoas não devem ser silenciadas na escola. Esse não é o objetivo. Verificamos, assim, que os relatos citam a relevância do apoio da gestão. Notamos que quando a gestão acolhe e apoia às atividades dos Núcleos, os trabalhos desenvolvidos pelos fluem com mais segurança e eficácia. Ao contrário, quando a gestão nutre esse pânico, seja por ideologia, seja por receio, as atividades ocorrem de maneira desconectada do todo, pois a comunidade, geralmente, acompanha a liderança escolar.

Notamos nas declarações que a maioria dos professores demonstram medo em relação aos Núcleos e aos temas por eles discutidos. Nesse relato, a escola mostra um comportamento de preconceito velado e uma ausência de engajamento do corpo docente.

“A primeira dificuldade é o quadro de professor. De resistência ...é a gente, às vezes, quando tem uma reunião, tem uma... uma... uma política assim bem...sabe? Politicamente correta, num sei o que, mas aí a gente vê nos corredores, na sala de professor, que o tema vai se esvaziando sabe? Que é ... que núcleo é mimimi... entende?”.

Outro fato que demonstra esse receio dos professores é a reação de alguns docentes aos materiais produzidos pelo Núcleo. Esse fato denota uma resistência inclusive em aprender acerca dos temas. Mesmo desobrigado de participar das discussões, das rodas de conversas, os professores têm a oportunidade de aprender com estudantes sobre temas do interesse dos alunos.

“ Eu já vi caso, como eu te falei, a gente fez um folder explicando, o que era cada letra da sigla LGBT. E aí, é, a gente mandou imprimir esses folders ano passado, quando a gente recebeu uma comitiva, de educação aqui. Sobraram alguns folders e eu distribuí na bancada dos professores, são trinta professores. Alguns pegaram, elogiaram, disseram assim, poxa que trabalho bem feito, foram vocês que fizeram? E aí, eu vi professor que só de olhar o nome que ‘tava’ na frente, pegar com as pontas dos dedos, em pinça e sacudir assim. (fez o gesto) com a cara de nojo pra o outro lado. Ele não viu que eu ‘tava’ vendo. Mas eu vi. Então assim, esse tipo de comportamento, sabe?”

E é do tipo, professor que não respeita a transgeneridade do estudante. Respeita na frente do estudante, mas chega aqui na sala do professores, e tipo, solta um comentário absurdo, do tipo, ele ou ela, não sei mais o que é...

A resistência acaba gerando discórdia entre os colegas no ambiente escolar. O grupo de docentes se divide entre os mais liberais e os conservadores que não toleram a diversidade e o trabalho com ela dentro da escola. Há também os que evitam discutir para manter o respeito entre os colegas, mas esse silêncio é eloquente e reforça as violências e os estereótipos sofridos pelos grupos minorizados que frequentam o espaço de ensino.

“a gente sabe que tem as piadinhas. A gente já teve muito que ... na sala dos professores. Hoje também menos né? Mas assim já teve época da gente tá na mesa dos professores e ter que minha gente...que conversa é essa? A gente tem que ter uns embates... né? Aí, eu não sei, se hoje não falam porque aprenderam ou se pra não criar uma situação né, constrangedora assim e tal”.

Comumente, as pessoas que defendem uma causa, um grupo de pessoas creditadas como minorias são vistas como militantes. Militantes são pessoas atuantes em defesa das causas que acreditam. A militância movimenta a sociedade na luta pela efetivação de seus direitos. Professores, sejam de escolas públicas, sejam de escolas privadas, devem militar por uma educação de qualidade, para fortalecer a autonomia e à cidadania de seus discentes.

Os Núcleos não deveriam ser uma responsabilidade de um professor ou uma professora, exclusivamente, mas sim, de toda a escola. Os depoimentos reforçam a necessidade de, além da criação dos Núcleos, as secretarias realizarem trabalho de formação e orientação dos temas abordados nos Núcleos com toda a comunidade, priorizando a gestão escolar.

“É aquela coisinha que é por ali, é por a gente conhecer o perfil de cada um que a gente sabe ...tem um ou outro que não gosta muito da ideia, mas também não vou criar problema vou ficar na minha e mas aí: ‘vamo’ debater gênero... é com a coordenação do Núcleo.

[Risadas]

Manda pra coordenação resolver. Comigo não, porque eu dou aula de sei lá o que... isso aqui não é comigo é com essa galera aí do... A gente virou ‘as militantes’ da escola”.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica prevê em seu artigo 67 que sejam assegurados aos professores um período reservado aos estudos. Durante esse período poderiam ser planejadas ações para que o corpo docente realizasse debates e discussões sobre gênero e sexualidade na escola. A oportunidade ajudaria a ampliar o pensamento dos docentes a entenderem melhor o contexto de seus estudantes.

Outra narrativa alega que o pânico vem do patriarcado. O formato hierarquizado na existência entre homens e mulheres causa esse sentimento de superioridade masculina em oposição a toda expressão feminina, seja ela advinda de mulheres cisgêneros ou transgêneros.

“Isso vem da criação, né? Do patriarcado que aí, tá bem forte, das vivências dele, mas eu acredito que isso não justifica, principalmente, por ser professor, não é? Porque aí, eu já achei um monte de coisa que hoje eu não acho mais. Porque aí, eu corri atrás, eu vi que a minha prática talvez num ...e aí eu acredito que serve pra essas pessoas também, sabe? Eu acho que é porque tem tempo, tem isso como verdade, e aí como a escola é um ambiente que... é... a gente tem que deixar os nossos preconceitos, né? Isso incomoda um pouco e aí, de vez em quando, escapa”.

As escolas também têm sido palco dos empreendedores morais que disseminam por toda parte a ideia reacionária à ideologia de gênero. O relato abaixo demonstra como os professores precisam estar atentos e sabedores de seu papel para responder aos argumentos dos estudantes para desconstruírem discursos empreendidos para desmoralizar os estudos sobre gênero e diversidade nas instituições de ensino.

“Eu já ouvi de estudante, de outras épocas, dizendo assim: isso é doutrinação ideológica. Eu disse não, isso tá no currículo Pernambuco e tá no currículo nacional. O que eu tô fazendo aqui é uma política pública do estado de Pernambuco. ‘Mas o meu pai...’

Seu pai não quer que você estude no estado de Pernambuco? ‘Não. Não é isso professora’. Eu fiz assim, é porque quando seu pai lhe colocou aqui ele assinou um termo que você está sujeito a participar das atividades da escola. Você não é obrigado a participar do núcleo, mas você estando na sala de aula e sendo conteúdo programado pra ser discutido, você tem que discutir”.

O argumento reacionário contra a ideologia de gênero é comparado a uma Cruzada por Junqueira (2018). Reconhece o autor:

Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais.

Sobre a doutrinação, nas palavras de Butler (2024, p. 95):

Se um programa educacional incentiva uma visão complexa da sexualidade humana, e até mesmo ensina que as vidas gays e lésbicas merecem respeito e dignidade, que tais vidas existem para serem reconhecidas e afirmadas, isso não significa que as crianças estejam sendo ensinadas a serem gays. Significa apenas que elas têm acesso a uma maneira de pensar sobre formas de viver a vida sexual e, sim, são encorajados a tentar descobrir o próprio desejo.

O discurso e a defesa dos Direitos Humanos dentro da escola devem ser uníssonos. Os educadores necessitam, portanto, não só da implementação, mas do apoio e da parceria das secretarias para respaldar sua atuação. Esse foi outro ponto comentado pela coordenação dos Núcleos que verificaremos em detalhes no tópico seguinte.

8. As formações e as parcerias

Na perspectiva da parceria e do apoio necessários à realização dos trabalhos, questionamos como essa assistência é efetivada. Para alguns a formação recebida é suficiente para desenvolverem as suas atividades, entretanto, para todos, deveria ser melhor orientada a formação e o desenvolvimento das atividades, ou seja, o procedimento.

“E aí... tiveram momentos que foram muito interessantes pra poder refletir que a gente participou de oficinas, que a gente apresentou trabalho também foi legal assim... que chamam atenção pra pontos que talvez a gente tenha deixado passar em alguma coisa. Mas sendo muito sincera, nada muito diferente, do que eu já faço aqui”.

Outro ponto que foi levantado é o apoio quanto a ameaças ou criminalização do trabalho devido ao crescente movimento conservador na defesa contra os estudos de gênero. Estudantes e professores não estão imunes as investidas

desses “empreendedores morais” que se dedicam a perseguir e ameaçar as pessoas que defendem os direitos aos debates sobre gênero e sexualidade nas escolas.

“a gente precisa ainda é, e aí enquanto uma esfera maior, é que a gente não seja vista como ‘as militantes’. Porque todo mundo que fala desses assuntos e aí, eu já tive mais medo, hoje eu tenho menos, mas ainda tenho medo de falar alguns temas porque a gente é criminalizada, né? Eu já tive, não agora, mas em 2022, eu já tive uma aluna que disse cuidado com o que tu fala porque tem gente que tá gravando e vai te denunciar. A gente percebe que existe esse movimento conservador que vem crescendo no Brasil e que quer colocar a gente num papel de pessoas que estão falando o que não deviam. Só que a gente tem que falar sobre isso”.

A ação propositiva do grupo necessita de respaldo para a sua atuação. Por tratarem de temas sensíveis e polêmicos, professoras e professores devem sentir segurança na sua atuação na luta e defesa pelos direitos humanos. As falas devem ser convergentes ao fim único que é o acolhimento e a proteção dos estudantes.

Cabe observar ainda, a ausência de amparo as escolas quando necessário para soluções mais concretas nos casos em que os adolescentes precisem de ajuda. Na visão da respondente, isso contribui para que professoras e professores não queiram ocupar-se dos núcleos.

“Que gera uma angústia também, que a gente não pode fazer muita coisa. Quando ela diz assim: ‘meu padrasto tá me assediando’. O que é que eu posso fazer? Tirar ela de casa? Entende essas questões angustiantes sabe? E não é fácil não a gente lidar com isso. Já tive uma aluna do núcleo que não é daqui não é da outra escola que ela foi violentada pelo pai. Consegui ajudar, mas foi uma angústia muito grande. É por isso que muitas professoras não querem. Não querem trabalhar com o núcleo. Passam isso pra mim, não é porque mexe com muitas coisas que eu não tô preparada...”.

Uma fala recorrente é a de que as formações são repetitivas quanto ao conteúdo. No entanto, sentem falta de uma unificação da rede no procedimento de formação e desenvolvimento do Núcleo. Todas e todos apontaram a necessidade dos estudantes como prioridade para elencar as atividades, mas além de adequar o núcleo ao contexto e à realidade de sua escola, desejam um fio condutor comum de procedimento e de apoio no decorrer das suas atribuições.

“assim, houve algumas formações, mas é... eu senti muito é... uma formação muito mais do mesmo. Eu não tive formação do que é um núcleo, como construir um núcleo, né? Tudo foi muito, tudo tá sendo muito intuitivo”.

“é poxa, que formação é essa, tipo, ensinando assim, coisas como o beabá, sabe? E quando a gente queria tipo: que ações eu vou fazer no núcleo, como construir um núcleo, como desenvolver porque eu queria essa, uma base né?”

Comprovamos na pesquisa que todas as pessoas que participam das atividades dos Núcleos, direta ou indiretamente, possuem contato e interesse pela teoria. Elas carecem, no entanto, de um material norteador para a implantação e desenvolvimento dos Núcleos. Além disso, buscam apoio para as devidas ajudas e encaminhamentos que necessitem realizar.

“mas eu acho que faltava tipo ... olha, o núcleo é isso, vocês vão fazer isso, né? ‘Vamo’ trabalhar os textos, né? Que textos vocês podem levar pra escola, então eu acho que é...eu sinto uma carência em relação a isso. Eu participei acho que de umas três formações ainda, assim, óbvio, as formadores eram boas e tal, mas assim, eu queria mais uma formação sobre construção do núcleo. E a gente não teve. E quais grupos da secretaria existem e podem fazer parceria? ...isso a gente não teve.

E o da secretaria que a gente fez, foi o da secretaria da mulher. Não foi de educação, que é parceria né? Mas quem dá as formações é a secretaria da mulher”.

“eu acho que mais parceria real entre a secretaria de educação e a da mulher chegando na escola. Então assim, a gente precisa de material , a gente precisa de encontros com outras coordenadoras e coordenadores, ... olha ‘tô’ fazendo isso, ‘tô’ fazendo aquilo...né? ‘vamo’ compartilhar experiência, material, propostas de atividades, porque a gente quer fazer, às vezes e não sabe por onde”.

A práxis do Núcleo podem ser traçadas a partir do seu posicionamento político pedagógico. Na ausência de um direcionamento de rede, cada escola pode direcionar seu trabalho analisando seu contexto e suas necessidades. Entretanto, a gestão escolar necessita apoiar o trabalho do Núcleo no sentido de respaldar sua existência e validar sua atuação.

Quando afirma a necessidade de parceria real, a escola aponta a necessidade de uma intersetorialidade entre a Secretaria de Educação e a Secretaria da Mulher no sentido de instrumentalizar a atuação e promover intercâmbio de práticas entre os grupos. Além disso, parcerias com a Secretaria de

Saúde, Secretaria de Segurança e outras, a fim de direcionar o fazer das coordenações quando for necessário acionar uma rede de apoio.

As coordenadoras e coordenadores apontaram ainda a dificuldade de pessoal para realizar formação para o corpo docente dentro da escola. No entendimento delas e deles, a formação para seus colegas deve ser realizada por alguém externo a escola. Alguém que venha de forma impessoal tratar desses temas e propor reflexões dentro das escolas.

“Eu lembro que eu já precisei fazer uma formação aqui isso antes da gente ser núcleo. Aí, eu precisando de uma formação e convidei uma pessoa pra vir, aí disse, ah não, eu não vou pra escola pra fazer o beabá. Eu disse caramba! Tu tá representando o núcleo de gênero né? É... você é formador, você devia estar na escola, porque, às vezes, um grupo que a gente tinha que tinha muitos embates precisava do beabá, e precisava do beabá, não vindo da gente, porque assim, professor falando pra professor da mesma escola, eles não escutam. Ia virar piada, né? Ia brigar e tal”.

A preocupação a seguir remete-nos a tentativa sem êxito do ex-deputado estadual Paulo Dutra de implantar os Núcleos mediante lei estadual e assim torná-lo obrigatório em todas as escolas. O receio é que, sendo decisão precária, os Núcleos ficam a critério da gestão estadual e, conseqüentemente, da gestão escolar. Ademais, deve haver na escola alguém disposto e disponível para realizar as ações, uma vez que não possuem tempo, espaço e orçamento disponível.

“Começando no nível estadual, a gente tem o núcleo como uma política de governo e não uma política pública, que vira lei e que é institucionalizada. E aí, isso fragiliza bastante o núcleo porque aí, vai depender do professor da escola que tenha uma sensibilidade praquele...praquela... praquele tema e que tenha disponibilidade de trabalhar um pouquinho mais pra fazer o núcleo funcionar...essa é a primeira”.

Outro desafio mencionado foi a falta de apoio financeiro. Todo material que o coordenador ou a coordenadora queira utilizar, deve ser adquirido as suas expensas. Se houver um apoio da gestão, a escola pode arcar com material de papelaria e gráfica, mas sempre delimitada porque o recurso da escola para o desenvolvimento das tarefas primordiais é escasso.

“As formações a gente tem são muito bem vindas e é isso. Eu acho que a dificuldade, por mim eu gostaria de ter mais apoio financeiro uma, uma verba e ter mais cartazes pra gente divulgar. Cartazes e panfletos. Porque, por exemplo, eu não

posso sair daqui com as meninas para falar sobre outubro rosa, no bairro, sem ter um panfleto. Um material de divulgação. Fica legal com material, 'vamo' vê o que acontece".

O fazer dos Núcleos têm impactos tanto internos quanto externos à atividade escolar. Considerando seu alcance, é preciso pensar sobre os recursos necessários a sua produção. Ele requer uma administração financeira e pedagógica para financiar as demandas que permeiam os Núcleos.

Quanto ao alcance do desempenho dos núcleos, que analisaremos no tópico a seguir, detectamos que ela afeta diretamente os estudantes que passam por alguma dificuldade em sua expressão de gênero e/ou orientação sexual. Esses são acolhidos por professores que têm maior sensibilidade com as questões relacionadas a gênero. Porém, os Núcleos das escolas investigadas encontram resistências no âmbito escolar.

9. A comunidade escolar

A comunidade escolar diz respeito a todas as pessoas que convivem no ambiente da escola. O desempenho dos Núcleos deve atingir a todas e a todos. Faz parte da aprendizagem o envolvimento da comunidade para transformar os mundos em que vivem. As coordenadoras e os coordenadores não devem agir sozinhos nesse engajamento, tampouco se sentem aptos ou confortáveis nesse papel.

"Eu já tentei de algumas formas sutis, quando eu percebo que a pessoa não está aberta, não adianta, não adianta. Como boa educadora, que acredito que sou, se uma pessoa não está aberta a compreender o que eu estou falando, eu posso fazer a melhor metodologia possível, posso baixar o Paulo freire, não vai rolar. É isso".

"Eu queria formação para os professores e essa formação eu não posso dar porque é muito difícil. Você dar formação para professor que você trabalha, pro seus colegas...A coisa que você falou da autoridade. Porque lá vem duas 'feminazis' falar de mulher. Por muito tempo chamavam a gente lá vem as 'feminazis'. Era brincando, mas não era brincando entendeu"?

"e a gente precisa e não é uma vez só que a gente precisa porque a geração da gente, né? Os de hoje, eles já tem acesso à informação. Eles olham e sabem o que é violência. Eles podem ate não reagir não se mobilizar, mas eles percebem. A gente 30 pra lá normaliza essas coisas porque a gente cresceu assim então os

ossos professores e professoras precisam ser lembrados constantemente que algumas ações são violências”.

Percebemos nas narrativas a preocupação com o engajamento da comunidade escolar. Para provocar mudanças, os Núcleos precisam deixar de serem células localizadas dentro da escola, que serve a determinado grupo, liderados por determinados professores. Esse comportamento reforça a ideia excludente de que estudos de gênero são ações segregadas nas escolas.

Ao contrário, o Núcleo deve expandir suas ações e saírem do lugar de opressão que ainda permanecem devido ao pânico ao qual foram associados e que permanecem causando receio nas pessoas. As escolas são ambientes propícios para luta pelo bem-estar de pessoas marginalizadas e a desconstrução de preconceitos.

“E aí quando eu falo especificamente sobre é... essa questão da necessidade do estudante, é principalmente porque eu acho que as vezes eu tenho a sensação de que o trabalho que a gente tá sendo feito no núcleo, ele morre com o estudante porque ele não consegue acessar a sala de professores, por exemplo. E aí se fosse uma demanda que fosse cumprida a partir de uma ordem da gestão talvez fosse algo que a gente conseguisse acessar”.

As pessoas entrevistadas demonstram em suas narrativas que os grupos que lideram são espaços essenciais nas escolas, porém com uma abrangência restrita. A falta de inclusão de todos os atores sociais que fazem parte da escola, a forma como são vistos nas salas dos professores e os debates que precisam empreender para convencer os colegas da relevância dos Núcleos, reafirma essa ideia de que o alcance ainda é limitado.

Os fatos apresentados podem ocorrer por desinteresse ou por receio. Seja qual for o motivo, esse cenário só será modificado com informação e orientação. Ressaltamos a necessidade de desenvolver nas escolas a leitura e o despertar crítico para que as exclusões não permaneçam existindo quando o que se pretende é justamente o contrário.

Destacamos a ausência unânime dos pais e responsáveis nas respostas da coordenação. Essa ausência reforça a premente necessidade de incluir as famílias no debate sobre gênero e sexualidade nas escolas para que o Núcleo tenha o alcance que propõe de reverberar nos ambientes domésticos.

Um dos argumentos muito utilizados para não tratar de gênero e sexualidade nas escolas é que a escola estaria usurpando o papel da família. No entanto, diversas omissões das famílias, como o abandono afetivo e a falta de acompanhamento escolar, já são supridas nas escolas e elas não são questionadas. Há tempos, o professor deixou de ser um mero instrutor e passou a ter papel crucial na educação e engajamento dos seus estudantes em suas próprias vidas.

O que se pretende é trazer a família para dentro da escola em um regime de colaboração para que a educação seja concomitante e complementar pela família e pela escola. Essa junção forma a base de sustentabilidade para o direito à educação e à expressão de gênero e combate à violência nas escolas.

Para sedimentar a construção dos Núcleos em toda a rede estadual de ensino, a causa deve ser aderida, primordialmente, pela gestão escolar. Precisa-se disseminar a importância do Núcleo para a comunidade e organizar as ações, através de uma gestão democrática e participativa a qual envolve grêmios estudantis e conselho escolar.

Consoante Melo e Almeida (2024):

é inconcebível que haja resultados significativos nos contornos internos de uma gestão escolar, no que tange à democracia se apenas a gestão, em específico, conhece os pormenores do sentido democracia. É necessário que, os sujeitos que constituem o corpo escolar sejam conhecedores de tais princípios. Gestão democrática não é tão somente um bom senso do governo, em estender a participação cidadã, mas uma luta de educadores e movimentos sociais.

Assim, com uma gestão democrática que viabiliza a autonomia e o protagonismo estudantil, os Núcleos alcançarão a comunidade e cumprirão seu objetivo essencial que é desmistificar questões de gênero e sexualidade e combater a violência contra a mulher.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi iniciada por uma inquietação pessoal, motivada pelo feminicídio sofrido por minha avó paterna, Georgina Francisca, em 1969 e pela oportunidade de atuar como coordenadora de um Núcleo de estudo de gênero em uma das escolas que trabalhei.

A história da mulher e suas histórias pessoais demonstram a necessidade de discussão e reflexão de seu papel e atuação no mundo contemporâneo. Diante de avanços legais e sociais de protagonismo feminino, ainda evidenciamos a tentativa de silenciar e de menosprezar as mulheres na sociedade.

Os movimentos feministas, sem dúvida, contribuíram para a mudança de perspectiva da mulher e do ser mulher atualmente, porém os números ratificam a insuficiência desses movimentos. Hoje é necessário atuar na prevenção e na disseminação das novas mulheres e suas interseccionalidades, na defesa do feminino e seus atravessamentos.

Visamos ao encontro da defesa dos Direitos Humanos, na perspectiva crítica dentro da educação integral e à investigação da relação do pânico moral de difundido na sociedade entre os desafios enfrentados na vivência dos grupos e seus engajamentos nas escolas. Os objetivos foram alcançados e nos permite uma série de desdobramentos da pesquisa que podem ser continuamente investigados.

Na nossa perspectiva, escolhemos o escopo teórico da história das mulheres, do gênero e da educação em direitos humanos e da atuação dos núcleos de gênero na rede estadual de ensino. Percorremos a análise de conteúdo através do método qualitativo a partir de entrevistas semiestruturadas aplicadas em quatro escolas com cinco coordenadores.

A opção pelas coordenadoras e pelos coordenadores como sujeitos da pesquisa ocorreu por entendermos pessoal e profissionalmente que elas e eles têm uma visão mais ampla da conjuntura, dos êxitos e das dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar. Desde os primeiros contatos até o encontro para a entrevistas, recebemos apoio e ratificação da relevância do tema para a sociedade.

Nos achados da pesquisa, enxergamos que os Núcleos de estudos de gênero e combate à violência contra a mulher são células de resistência e de luta dentro das escolas da rede estadual de ensino. Sua implantação e atuação devem ser

fomentadas e mantidas pelos coordenadores com um acompanhamento sistemático e respaldado das secretarias da Mulher e de Educação.

As coordenadoras e coordenadores que lideram os Núcleos são pessoas que têm alguma afinidade com a temática, seja pessoal ou profissional, mas que trazem consigo, precipuamente, empatia e desejo de transformar a vida das estudantes e dos estudantes através de uma educação libertadora e emancipatória. Surpreendentemente, a pauta feminina foi menos levantada que as questões de identidade de gênero e orientação sexual.

A pesquisa transparece a necessidade da integralização desses espaços não só no enfrentamento à violência contra a mulher, mas também na defesa dos direitos das pessoas LGBTQIAPN+. Isso ficou ainda mais explícito na recente decisão do STF¹⁰ (2025) a qual autoriza a aplicação da lei Maria da Penha para a proteção de homens que sofrem algum tipo de violência oriunda das relações homoafetivas do sexo masculino.

A decisão ratifica que devemos ter o olhar atento ao fato da perseguição contra a identidade social feminina e todas as suas formas de expressão. Remetemo-nos à pesquisa quando nos deparamos com um Núcleo de estudos de gênero que primordialmente nas escolas entrevistadas serve de espaço de acolhimento para pessoas de orientação sexual dissidentes.

Desse modo, ficou visível nas narrativas dos pesquisados que há uma resistência da comunidade escolar em participar das ações pela tensão entre o pânico moral e o espaço de luta que representam. Concluímos que esse desabono é fomentado pelo receio de abordar assuntos polêmicos e desconhecidos pela maioria dos atores que vivem diferentes experiências nas unidades escolares pesquisadas.

Os Núcleos precisam sair da margem e atuar de modo central e potente nas escolas. Para isso, é urgente um trabalho de mobilização das gestões escolares, pois a escola pública é um ambiente diverso e plural que carece de uma gestão democrática, fundamentada nos Direitos Humanos para não só impulsionar o crescimento intelectual das pessoas como acolher a diversidade e sua convivência que partem de diferentes lugares sociais.

¹⁰ STF. **STF amplia proteção da Lei Maria da Penha a casais homoafetivos do sexo masculino, travestis e transexuais**. 2025. Disponível em: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-amplia-protecao-da-lei-maria-da-penha-a-casais-homoafetivos-do-sexo-masculino-travestis-e-transexuais/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

As gestoras e os gestores devem despir-se de seus receios e preconceitos para gerir de forma impessoal e imparcial que são princípios amplamente defendidos na administração pública. Restou evidente que uma gestão mais aberta e democrática facilita e respalda a ocupação e desenvolvimento do trabalho dos Núcleos.

Destacamos que o recorte racial que envolve o gênero não foi investigado porque o objeto da pesquisa é a atuação dos Núcleos na defesa dos Direitos Humanos e o possível pânico moral que os cerca para que suas ações não sejam prontamente engajadas pela comunidade escolar. A questão racial daria outro objeto de pesquisa, considerando que a maioria dos estudantes de escolas públicas é de jovens pretos e pardos.

Ratificamos a relevância desta pesquisa por perceber que os Núcleos nas escolas públicas da rede estadual são um território a ser mapeado e difundido na rede estadual de ensino. Os que logram êxito são espaços públicos de democracia e luta por direitos humanos que conectam a dignidade humana de meninas e meninos no centro da luta de uma educação emancipadora.

Nosso trabalho traz a importância dos estudos de gêneros nas escolas como forma de prevenir as violências e fomentar os Direitos Humanos, na perspectiva da teoria crítica que é possibilitar, através das lutas sociais, que as pessoas vulnerabilizadas tenham acesso aos bens materiais e imateriais que possibilitarão uma vida digna.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 1998.
- APRÍGIO, Marcelo. **Deputada denuncia escola do Grande Recife ao MPPE após fazer 'vistoria' e encontrar materiais com linguagem neutra**. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/politica/2021/05/12125522-deputada-denuncia-escola-do-grande-recife-ao-mppe-apos-fazer-vistoria-e-encontrar-materiais-com-linguagem-neutra.html>. Acesso em 22 nov. 2023.
- AS SUFRAGISTAS. Direção de Sarah Gavron. Roteiro: Abi Morgam. Reino Unido: Pathé, 2015. (107 min.), P&B. Legendado.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5.ed. Trad de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 set. 2024.
- BRASIL. Lei de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 07 set. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://planalto.gov.br/Ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm. Acesso em: 04 set. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Lei 14.611, de 03 de Julho de 2023. Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14611.htm Acesso em 04 de set de 2024.

BRASIL. Lei 11.340, de 07 de Agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 04 set. 2024.

BRASIL. Lei 12.737, de 30 de Novembro de 2012. Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei 13.239, de 30 de Dezembro de 2015. Dispõe sobre a oferta e a realização, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS, de cirurgia plástica reparadora de sequelas de lesões causadas por atos de violência contra a mulher . Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13239.htm. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei 13.104, de 09 de Março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm?ref=hir.harvard.edu. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei 13.718, de 24 de Setembro de 2018. de Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo . Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13718.htm. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei 13.894, de 29 de Outubro de 2019. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para prever a competência dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher para a ação de divórcio, separação, anulação de casamento ou dissolução de união estável nos casos de violência e para tornar obrigatória a informação às vítimas acerca da possibilidade de os serviços de assistência judiciária ajuizarem as ações mencionadas . Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/___Ato2019-2022/2019/Lei/L13894.htm. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei 14.192, de 04 de Agosto de 2021. Estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14192.htm. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei 14.132, de 31 de Março de 2021. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o crime de perseguição. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14132.htm. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei 14.245, de 22 de Novembro de 2021. Altera os Decretos-Leis no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e a Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995 (Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais), para coibir a prática de atos atentatórios à dignidade da vítima e de testemunhas e para estabelecer causa de aumento de pena no crime de coação no curso do processo (Lei Mariana Ferrer). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14245.htm. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei 14.541, de 03 de Abril de 2023. Dispõe sobre a criação e o funcionamento ininterrupto de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14541.htm. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei 14.542, de 03 de Abril de 2023. Altera a Lei nº 13.667, de 17 de maio de 2018, para dispor sobre a prioridade no atendimento às mulheres em situação de violência doméstica e familiar pelo Sistema Nacional de Emprego (Sine). Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14542.htm. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. Lei nº 14.786, de 28 de dezembro de 2023. Cria o protocolo "Não é Não", para prevenção ao constrangimento e à violência contra a mulher e para proteção à vítima; institui o selo "Não é Não - Mulheres Seguras"; e altera a Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023 (Lei Geral do Esporte). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14786-28-dezembro-2023-795190-publicacaooriginal-170683-pl.html>. Acesso em: 04 set 2024.

BRASIL. STF. (ed.). **Julgadas inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade**: segundo o relator, ministro Luís Roberto Barroso, a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios do sistema educacional brasileiro. 2020. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1>. Acesso em: 10 set 2024.

BRASIL. STF. (ed.). **Lei municipal que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional**. 2020. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331&ori=1>. Acesso em: 10 set. 2024.

BUENO, Samira et al. **Feminicídios em 2023**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 15-60.

_____. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

COELHO, Mariana. **A evolução do feminismo**: subsídios para sua história. 2. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics**: The Creation of the Mods and Rockers. First published. Londres/Nova York: Routledge Classics, 2011.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Aventura Pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma Ação Educativa. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2000.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe** [tradução: Heci Regina Candiani]. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUTRA, Paulo Fernando Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma realidade no ensino médio. 2013. Dissertação. – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

FELGUEIRAS, Ana Cláudia M.Leal. Breve Panorama Histórico do Movimento Feminista Brasileiro. Das Sufragistas ao Ciberfeminismo. In: **Revista Digital Simonsen**, Nº 6, Maio. 2017. Disponível em: www.simonsen.br/revistasimonsen.

Acesso em: 13 de ago. de 2024.

FERREIRA, Bianca Silva; SANTOS, Camila Risely Barbosa dos; BORGES, Maria Júlia Alves. A questão racial nas exigências de gênero: Feminismo para quem? **Revista Apoena**, [s. l], v. 3, n. 6, p. 25-47, 27 jan. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/glend/Downloads/12243-41049-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

FLORES, Joaquim Herrera. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1997.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 10 de ago de 2024.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. 2ª edição. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 3. ed. Santa Catarina: Autêntica, 2009.

GANDHI, Anuradha. **Sobre as correntes filosóficas dentro do movimento**

feminista. 2ª edição. São Paulo: Nova Cultura, 2018.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras** / tradução Ana Luiza Libânio. 1ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

_____. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade / tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero**. 2018. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2025.

LAGARDE, Marcela de. **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. México: UNAN Posgrado, 2005.

LAGO, Mário. Ai que saudade da Amélia. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/mario-lago/377002/>. Acesso em: 30 de jun. de 2024.

LENER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. [tradução: Luiza Sella]. São Paulo: Cultrix, 2019.

_____. **A Criação da Consciência Feminista: a Luta de 1.200 Anos das Mulheres Para Libertar Suas Mentes do Pensamento Patriarcal**. São Paulo: Cultrix, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Teoria Queer - Uma Política Pós-Identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas**. p. 541-553, 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012/8865>. Acesso em: 10 set. 2024.

LOBO, Janaina Campos. Uma outra pandemia no Brasil: as vítimas da violência doméstica no isolamento social e a “incomunicabilidade da dor”. **Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia**, v. 8, n. 1, p. 20-26, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.
- MCCANN, Hannah (et. al) **O livro do feminismo**. Tradução Ana Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.
- MELO, Maria Aparecida Vieira de. **O discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito na política nacional do livro didático para a educação do campo**. 2020. 251 f. Tese. Doutorado em educação. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2020.
- MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALMEIDA, Ricardo dos Santos. **Grêmios Estudantis: Mecanismo da Gestão Democrática**. 2024. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/9140>. Acesso em: 05 mar. 2025.
- MIGNOLO, Walter [et.al] **Gênero y Descolonialidad**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução Nº 1, de 30 de Maio de 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12012.pdf?query=Direitos%20Humanos. Acesso em: 19 de ago. de 2024.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.
- MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 16, p. 305-332, maio 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/4MBhqfxYMpPPPkqQN9jd5hB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2025.
- ONU. Declaração e Plataforma de Ação de Pequim 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher – Pequim (1995): **Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz**. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/03/declaracao_pequim1.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo*, Recife, 11 de julho de 2008.

PERNAMBUCO. ALEPE. (ed.). **1º Fórum Alepe Mulher destaca os desafios das mulheres na política**. 2024. Disponível em:

<https://www.alepe.pe.gov.br/audioalepe/1o-forum-alepe-mulher-destaca-os-desafios-das-mulheres-na-politica/#:~:text=Das%2049%20cadeiras%20do%20Poder,o%20que%20a%20sociedade%20representa.%E2%80%9D>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila Mezan (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002. p. 7-42.

_____. Gênero em perspectiva, **Cadernos Pagu**, n. 11, 1998, p. 141-155.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634469/2393>

Acesso em: 10 dez. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria da Mulher. **10 anos dos Núcleos de Estudos de Gênero**. Disponível em: [http://www.portaisgoverno.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/exibir_noticia?groupId=30863&articleId=12239265&templateId=31823].

Acesso em: 29 de nov. de 2023.

PERNAMBUCO. **Secretaria da Mulher**. Disponível em:

<http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/gefg>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

PERNAMBUCO. Lei Complementar 125/2008, 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral. Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 29 de nov. 2023.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: Secretaria, 2021.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres** [tradução: Angela M. S. Côrrea]. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2019.

PESSOA, Adélia Moreira. GÊNERO, VIOLÊNCIA E CONJUGALIDADE:: superando desafios. **Anais do IX Congresso Brasileiro de Direito de Família: Famílias, afetos e democracias: 20 anos de transformações**, Belo Horizonte, v. 11, p. 241-262, out.

2017. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/302.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

RAGO, Luiza Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista - Brasil 1890 a 1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RODRIGUES, Nuno. Donna Haraway e a Proposta de Conhecimentos Situados. **Les Online**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 26-38, out. 2015. Disponível em: <https://lesonlinesite.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/donna-haraway.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

RUBIN, Gayle. **Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade**. Trad. Felipe Bruno Martins Fernandes; Rev. Miriam Pillar Grossi.

SAFFIOTTI, H. **Gênero, Patriarcado e Violência**. 2º ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

_____, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2014.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SECRETARIA DA MULHER DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO (org.). **Gênero e Educação caderno na igualdade nas escolas**. Recife: A Secretaria, 2014.

STF. Tese da legítima defesa da honra é inconstitucional. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=511556&ori=1#:~:text=Por%20unanimidade%20dos%20votos%2C%20o,ou%20de%20agress%C3%A3o%20contra%20mulheres>. Acesso em 12 de ago. de 2024.

_____. ADPF 54. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2226954>. Acesso em: 13 de ago. de 2024.

_____. **STF amplia proteção da Lei Maria da Penha a casais homoafetivos do sexo masculino, travestis e transexuais**. 2025. Disponível em:

<https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/stf-amplia-protacao-da-lei-maria-da-penha-a-casais-homoafetivos-do-sexo-masculino-travestis-e-transexuais/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

TIBURI, Márcia. **O que é feminismo?** 2015. Disponível em:

<https://revistacult.uol.com.br/home/o-que-e-feminismo/>. Acesso em: 13 set. 2024.

THURMANN, Isabela (ed.). **“Deus me livre de mulher CEO”**: após ser cancelado, Tallis Gomes recua. 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/cancelado-tallis-gomes-recua>. Acesso em: 21 set. 2024.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacaopara-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 set. 2024.